Atena
Editora
Ano 2021

Fabiano Eloy Atílio Batista
(Organizador)

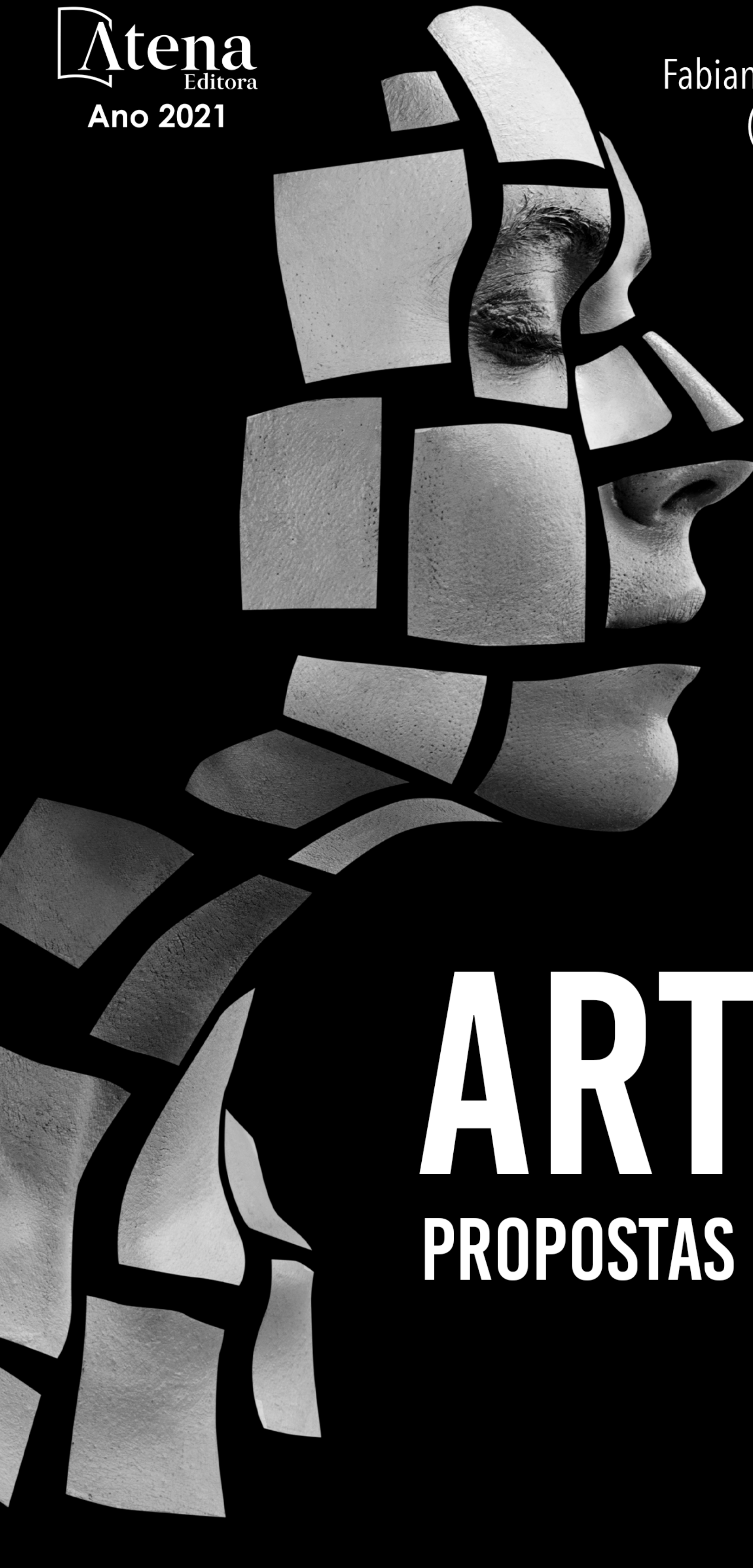


ARTES:
PROPOSTAS E ACESSOS

2

Atena Editora
Ano 2021

Fabiano Eloy Atílio Batista
(Organizador)



ARTES:
PROPOSTAS E ACESSOS
2

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
Shutterstock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores

2021 *by Atena Editora*
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Atena Editora
Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Atena Editora
Ano 2021

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde
Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federacl do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias
Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes
Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico
Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Atena Editora
Ano 2021

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR

Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Linguística, Letras e Artes

Atena
Editora
Ano 2021

Linguística, Letras e Artes

Artes: propostas e acessos 2

Editora Chefe:	Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária:	Janaina Ramos
Diagramação:	Maria Alice Pinheiro
Correção:	Mariane Aparecida Freitas
Edição de Arte:	Luiza Alves Batista
Revisão:	Os Autores
Organizador:	Fabiano Eloy Atílio Batista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A786 Artes: propostas e acessos 2 / Organizador Fabiano Eloy Atílio Batista. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-840-3
DOI 10.22533/at.ed.403212302

1. Artes. I. Batista, Fabiano Eloy Atílio (Organizador). II. Título.

CDD 700

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

Linguística, Letras e Artes

Atena Editora
Ano 2021

APRESENTAÇÃO

Caros leitores e leitoras;

A coletânea **"Artes: Propostas e Acessos 2"** é uma obra que busca dar continuidade às discussões em torno do campo de conhecimento das Artes, e acolheu, por finalidade, estudos que possibilitaram aos leitores uma ampliação dos seus pensamentos e olhares sobre as diferentes perspectivas e abordagens que as artes têm acionado contemporaneamente (em espaços "formais" e "não-formais").

Nesse sentido, a partir dessa secundarização e invisibilização de algumas áreas do conhecimento atualmente, como é o caso da arte, essa coletânea se mostra, sobretudo, como uma forma de articulação de diversos pesquisadores que buscam viabilizar discussões a fim de tencionar estratégias para uma valorização dessa área a nível nacional, pensada de forma crítica e coletiva.

Para tanto, esse segundo volume aborda, de maneira interdisciplinar, trabalhos e pesquisas de diferentes áreas do conhecimento que possuem como base questões acerca das artes (em seus diferentes dispositivos, formatos e suportes).

Inicialmente, têm-se contribuições que nos fazem refletir acerca do papel da arte-educação na sociedade, como ela nos auxilia na percepção e no entendimento do mundo que nos cerca. Em seguida, os textos abordam as artes sobre diferentes perspectivas, tais como: arquitetura, animações, pintura, cinema, mídia, música, e suas inter-relações, apontando, assim, para os leitores e leitoras as múltiplas facetas das artes e seus variados espaços de atuação.

Portanto, essa coletânea reúne textos oriundos de pesquisas acadêmicas, projetos de extensão, vivências com a arte, entre outros, que acionam o pensamento e abrem outras frentes para a compreensão das artes e as suas múltiplas atuações.

Ressaltamos ainda que, assim como posto pela organizadora da primeira edição Daniela Remião de Macedo, a publicação desta segunda coletânea de textos, concretizada no decorrer do percurso da pandemia da COVID-19 e em meio ao isolamento social é uma forma da arte, por meio dos artigos aqui apresentados pelos mais variados pesquisadores, ser apreciada, mesmo que de forma virtual, por diversas pessoas.

Ademais, sabemos o quão importante é a divulgação científica, sobretudo no campo das artes, por isso evidenciamos também a estrutura da Atena Editora capaz de oferecer uma plataforma consolidada e confiável para estes pesquisadores exporem e divulguem seus resultados.

A todos e todas, uma excelente leitura!

Fabiano Eloy Atílio Batista

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO ESTÉTICA: ATOS ESTRUTURANTES PARA PERCEPÇÃO CRÍTICA DOS FENÔMENOS

Data de aceite: 17/02/2021

Valério Ramalho da Silva
Universidade Estadual de Roraima (UERR), Brasil,

Leila Maria Camargo
Universidade Estadual de Roraima. Professora da Disciplina Currículo e Estudos Culturais do Mestrado Acadêmico em Educação

Rosangela Duarte
Universidade Federal de Roraima. Atua como professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado Acadêmico) da Universidade Estadual de Roraima.

RESUMO: O presente artigo tem por propósito discutir a contribuição da Educação Estética no currículo escolar. Desse modo, levantamos a seguinte questão: a educação estética, poderá contribuir para formação sensível, intelectual, moral e crítica dos estudantes? O projeto articulou-se, conforme uma perspectiva de educação estética; a partir dos atos estruturantes como: intuição-percepção, forma-matéria-conteúdo, essência e entendimento, para a compreensão dos fenômenos artísticos e socioculturais. No sentido de investigar e dar essas respostas, o presente estudo, possui um enfoque na Fenomenologia. O método fenomenológico não vai se limitar a uma descrição passiva, o objetivo é desvendar além da aparência. A pesquisa é de natureza bibliográfica, foi realizada a partir das discussões, implicadas na investigação do campo curricular, tal como, campo de estudo do Currículo e Estudos Culturais. O referencial teórico tem aporte em autores como: Husserl (2005), Heidegger (1999), Baumgarten (1993), Kant (1974), Merleau-Ponty (1999), SCHILLER (2002), Ernst Cassirer (2011), dentre outros. Por isso, ao se discutir a importância da Educação Estética no currículo escolar, a proposta é contribuir para que o processo de aprendizagem do estudante, seja significativa diante dos fenômenos. Logo, a importância de intuir e perceber esses fenômenos é um exercício diário de tomar uma posição crítica e construtiva diante do mundo.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Estética, Currículo, Fenomenologia, Percepção.

AESTHETIC EDUCATION: STRUCTURING ACTS FOR CRITICAL PERCEPTION OF PHENOMENA

ABSTRACT: The purpose of this article is to discuss the contribution of Aesthetic Education in the school curriculum. Thus, we raise the following question: can aesthetic education contribute to the sensitive, intellectual, moral and critical formation of students? The project was articulated, according to a perspective of aesthetic education; from the structuring acts as: intuition-perception, form-content, essence and understanding, to the understanding of artistic and socio-cultural phenomena. In order to investigate and give these answers, the present study has a focus on Phenomenology. The

phenomenological method will not be limited to a passive description, the objective is to unveil beyond the appearance. The research is of bibliographic nature, it was carried out from the discussions, involved in the investigation of the curricular field, such as, field of study of the Curriculum and Cultural Studies. The theoretical reference has contributions from authors such as: Husserl (2005), Heidegger (1999), Baumgarten (1993), Kant (1974), Merleau-Ponty (1999), SCHILLER (2002), Ernst Cassirer (2011), among others. Therefore, when discussing the importance of Aesthetic Education in the school curriculum, the proposal is to contribute to the student's learning process being significant in the face of the phenomena. Therefore, the importance of intuiting and perceiving these phenomena is a daily exercise of taking a critical and constructive position before the world.
KEYWORDS: Aesthetic Education, Curriculum, Phenomenology, Perception.

1 I INTRODUÇÃO

> A utilidade é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos. Nesta balança grosseira, o mérito espiritual da arte nada pesa, e ela, roubada de todo estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século (SCHILLER, 2002 p. 22).

Friedrich Schiller (2002), ressalta, que a utilidade é vista aqui como um ente essencial para existência do homem, enquanto em dimensões contrapostas está a sensibilidade estética que nada pesa nessa balança [1]inumano, que faz desaparecer o espírito investigativo das coisas como são em si. Logo, a educação estética, permeia nas mais diferentes nuances das manifestações culturais de brasilidade, que dá a identidade e a importância de pertencimento de cada estudante nesse país. Se não me identifico com o [2]parixara, e não tenho uma empatia estética a esse fenômeno cultural, posso estar negando o que sou, por não conhecer a essência dessa dança-ritual milenar do povo [3]wapichana de Roraima. Nisso reside a importância de uma educação estética na busca das essências primeiras para entender criticamente como a realidade é posta por meio das diversas ideologias.

Este ensaio teórico, vem discutir de que maneira a educação estética poderá proporcionar ao indivíduo uma percepção crítica dos fenômenos, como essência que reúne dialeticamente de forma intencional ou não, o homem, o mundo, o objeto e a significação das coisas em si. Fundamentado na fenomenologia e nos estudos dos filósofos: Husserl, Merleau-Ponty, Kant, Heidegger, Schiller e Baumgarten. A pesquisa é de natureza bibliográfica, foi realizada a partir das discussões, implicadas na investigação do campo curricular.

O projeto articulou-se, conforme uma perspectiva de educação estética; a partir dos

1 desprovido dos sentimentos de respeito, consideração, amor, generosidade etc. esperados dos seres humanos; desumano, cruel.

2 Parixara, dança que "simboliza claramente a identidade indígena em Roraima com uso de instrumentos específicos como tambores e chocalhos, danças com movimentos e ritmos que marcam os cantos e músicas tradicionais".

3 Wapixana é o nome de uma tribo indígena da família linguística aruaque, que habita o alto rio Branco, no estado de Roraima, na fronteira com a Guiana.

atos estruturantes como: intuição-percepção, forma-matéria-conteúdo, essência e juízo, para a compreensão dos fenômenos artísticos e socioculturais. Para esclarecer essas formas, utilizaremos os estudos de Kant, acerca da sensibilidade, definida na Crítica da Razão Pura, tendo como objeto a Estética Transcendental e do entendimento, isto é a capacidade de julgar e sintetizar os conceitos (categorias), na Analítica Transcendental. Bem como, a contribuição dos filósofos: Merleau-Ponty, Heidegger, Schiller, Baumgarten, Cassirer e Eagleton.

Diante disso, levantaremos alguns questionamentos acerca do verdadeiro propósito da Educação Estética no currículo escolar: o currículo do ensino de Arte, apresenta-se como uma maneira eficaz para trabalhar a educação estética dos estudantes? Será que a educação estética, forneceria por meio da percepção e do sentir, ler, compreender, interpretar as complexidades de informações e estímulos do mundo contemporâneo? O professor de arte se utiliza da estética para fundamentar e produzir, conhecimento e obras de artes, dos fenômenos que nos cercam? Quais aprendizagens são significativas a esses estudantes? Como eleger saberes que contribuam para o desenvolvimento dos sujeitos e que ao mesmo tempo façam sentido em suas práticas sociais?

Nossa estrutura metodológica está orientada a partir da pesquisa bibliográfica. Apresentamos este trabalho em três tópicos: o primeiro traz informações a respeito da proposta curricular para o ensino da arte e estética, no qual, levanta-se a questão desse conhecimento: a forma como este é selecionado, organizado e compreendido no currículo.

No segundo tópico, buscamos a compreensão das diversas abordagens epistemológicas sobre a estética, no qual tomamos como base alguns autores que contribuíram com seus estudos nesse campo: Baumgarten (1750), Kant (1788), Heidegger (1977) e Schiller (1795).

Para valorização do conhecimento curricular, citamos no terceiro tópico, os atos estruturantes para percepção dos fenômenos estéticos, em detrimento dos saberes elaborados e prontos. E tal desenvolvimento é baseado em conceitos essenciais para a compreensão dos fenômenos do mundo. A proposta é, pensar na construção de um currículo crítico, que ressalte as relações sociais, entendendo o mundo simbólico, não de forma passiva, tão arraigado no senso comum educacional, mas, com criticidade, interligando assim, diversas áreas do conhecimento.

Os resultados apontam que esses estudos, trazem importantes contribuições para pensarmos o currículo e o espaço escolar, enquanto lugar de acesso ao conhecimento.

2 I CURRÍCULO, ARTE E ESTÉTICA

Em muitas propostas curriculares de diversos sistemas de ensino, a estética é inserida apenas como um conceito separado do restante dos conteúdos de arte, as vezes este conceito se torna vazio sem significado, costuma-se conceituar estética dessa forma:

estética é um ramo da filosofia que tem por objeto o estudo da natureza, do belo e dos fundamentos da arte. Desse modo, como podemos conceituar a Estética? O que caracteriza estética não é simplesmente o estudo do Belo, pois, filósofos antigos já se debruçaram sobre a temática em muitas concepções.

Deste modo, Baumgarten (1993), define que: “A Estética (como teoria das artes liberais, como gnoseologia inferior, como arte de pensar de modo belo, como arte do *análogon* da razão) é a ciência do conhecimento sensitivo. E vai além, quando aponta os propósitos de um ensino fundamentado na educação estética:

> Entre outras possibilidades, a aplicação da estética artística, que se volta para o natural, tornar-se-á maior se: 1) preparar, sobretudo pela percepção, um material conveniente às ciências do conhecimento; 2) adaptar cientificamente os conhecimentos à capacidade de compreensão de qualquer pessoa; 3) estender a aprimoração do conhecimento além ainda dos limites daquilo que conhecemos distintamente; 4) fornecer os princípios adequados para todos os estudos contemplativos espirituais e para as artes liberais; 5) na vida comum, superar a todos na meditação sobre as coisas, ainda que as demais hipóteses sejam semelhantes (BAUMGARTEN, 1993, p. 95-96).

Quando se pensa educação brasileira, indagamos: a educação estética, poderá contribuir para formação sensível, intelectual, moral e crítica dos estudantes? A escola, a proposta curricular, a formação do docente, dará sustentação filosófica, epistemológica para desenvolver uma educação estética que seja significativa no ensino de Arte?

Conhecemos mais, quando a escola é repleta de sensações táteis, sonoras, visuais, olfativas, dimensões ocorrendo no espaço e tempo, festas culturais (folguedo, boi bumbá, bumba meu boi, frevo, maracatu, congadas), cientificas e tecnológicas, a adrenalina e o medo do ator personificado na sua experiencia estética, a música interpretada brilhantemente pelo estudante. Mas, sem deixar de lado o significado de aprender, o porquê das coisas, trazer à tona o que é essencial, parte de si no coletivo, com criticidade.

Para responder estes questionamentos, temos inúmeras contribuições de teóricos que se debruçaram para elucidar os diversos problemas acerca dos fenômenos do mundo. Neste sentido, Merleau-Ponty destaca:

> Estamos presos ao mundo e não chegamos a nos destacar dele para passar à consciência do mundo. Se nós o fizéssemos, veríamos que a qualidade nunca é experimentada imediatamente e que toda consciência é consciência de algo. Este “algo” aliás não é necessariamente um objeto identificável. Existem duas maneiras de se enganar sobre a qualidade: uma é fazer dela um elemento da consciência, quando ela é objeto para a consciência, tratá-la como uma impressão muda quando ela tem sempre um sentido; a outra é acreditar que este sentido e esse objeto, no plano da qualidade, sejam plenos e determinados (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 26).

Merleau-Ponty, por meio de sua fenomenologia, destaca que a percepção das coisas do mundo, nem sempre é compreendida pela consciência, e que podemos nos enganar,

traídos pelo nosso senso comum, por isso a importância de uma educação estética para compreensão destes fenômenos. Neste sentido, Fischer (1987) expõe sobre a alienação, fragmentação e incapacidade do homem perceber, sentir e pensar criticamente as coisas produzidas pelo próprio homem, perde-se o ato de criar, e dar sentido e significado as coisas, por isso, a importância em desenvolver desde cedo uma consciência estética.

Em vista disso, por outro lado temos a questão do currículo: O que é importante o estudante conhecer e produzir em Arte? O que ensinar em Arte? Em que lugar fica a Educação Estética no currículo? Esses questionamentos estão permeados da relação de poder, e a escola é um território de luta, cujo currículo não é um elemento neutro neste campo de disputa pela hegemonia do poder. Diante disso, Young levanta a seguinte questão:

> Há dois significados quando se diz que a teoria do currículo tem um *papel normativo*. Um deles refere-se às regras (ou normas) que orientam a elaboração e a prática do currículo; o outro refere-se ao fato de que a educação sempre implica valores morais sobre uma boa pessoa e uma "boa sociedade" – em outras palavras, para que estamos educando (YOUNG, 2014, p. 190-202).

Por isso, a educação estética seria um componente a mais, na medida em que age sobre os sentidos humanos, e, dessa maneira, educa, porque possibilita o sujeito conhecer as nuances dos fenômenos que permeiam sua realidade, fazendo da vida algo contextual, parte de si. Enfim, o mais importante desta proposta é que o estudante utilize a experiência estética para perceber que tipo de educação o poder hegemônico quer impor, por meio do currículo escolar, às classes populares, pois, trata-se de uma formação sobre um olhar individualista e limitado, que adestra e molda o ser humano.

3 | PRINCIPAIS ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS SOBRE A ESTÉTICA

Inicialmente, com o propósito, de não estender muito, a respeito das diversas abordagens filosóficas epistemológicas sobre a temática estética, abordaremos de maneira cronológica, de acordo com os estudos feitos e dos principais autores que versaram sobre as diversas questões acerca da estética.

Incumbe-se comumente a Alexander Baumgarten (1714-1762), o fato de apresentar, questões relacionadas a arte e do belo, ao ponto central da discussão filosófica. A abordagem dada por Baumgarten às indagações relativas à arte e ao belo propôs dar uma nova distinção à estética, antes tomada a uma depreciada índole sensível, não merecedora de maiores atenções por parte da reflexão filosófica, ficando sujeita a um estágio inferior e distante do pensamento racional. Baumgarten (1993), aproxima o âmbito reflexivo-racional da filosofia e a sensibilidade estética.

Ainda que, a intenção de Baumgarten a uma ciência do belo, seja incerta do ponto de vista teórico, sua tentativa de conciliação entre a reflexão e a estética é de grande

importância para Kant, pois, consolida seus estudos, como destaca Nunes:

> Ao contrário dos juízos de conhecimento, os estéticos não se fundamentam em conceitos; ao contrário dos práticos, eles prescindem quer da existência real dos objetos que julgam, quer da apreciação do seu valor para a conduta moral, relacionando-se com a simples satisfação que nos causa o contemplá-los (NUNES, 1999, p. 22-23).

Contudo, é com Emmanuel Kant (1724 -1804), que a Estética, enquanto estudo filosófico e científico vai suscitar inúmeras discussões acerca da temática. Eagleton, destaca em Kant: a tentativa de superar a dicotomia entre sensibilidade e intelecto, enquanto forma de apreender os objetos da realidade empírica,

> Kant retém a ideia da lei universal, mas descobre, agora, esta lei funcionando na estrutura mesma de nossas faculdades subjetivas. Esta "legitimidade sem uma lei" significa um hábil compromisso entre o mero subjetivismo, de um lado, e uma razão excessivamente abstrata, de outro. Para Kant, há uma espécie de "lei" atuando no juízo estético, mas é uma lei inseparável do caráter específico ou particular do objeto (EAGLETON, 1993, p. 22).

Neste sentido, Immanuel Kant, com a Crítica da Razão Pura (1788), na sua Doutrina Transcendental dos Elementos, assim como a Crítica do Julgamento, ou Crítica do Juízo (1790), que discute acerca do conceito do juízo estético – analisa o Belo através das categorias, não chega a formular uma teoria estética, mas, funda as bases epistemológicas que versam sobre este conhecimento, servindo assim, como referencial para os demais teóricos que se debruçaram sobre esta temática.

A obra de Schiller (1759-1805), em particular o conjunto dos estudos sobre a estética, oferece-nos uma significativa contribuição a teoria estética.

Schiller por meio da educação estética, complementa as ideias de Kant. Enquanto Kant em relação ao pensamento fez centrar o mundo sobre o sujeito. Schiller propõe a pessoa constituída ao mundo. Para isso, foi necessário que a filosofia kantiana tivesse favorecido os meios. Com o conceito de que a Beleza tem princípios na razão, Schiller desvela o belo como simples apreciação baseada na experiência empírica e propõe o belo enquanto forma objetiva, com leis próprias.

No campo fenomenológico, Martin Heidegger (1880-1976), não desenvolveu uma teoria especifica sobre um tratado da estética. Entretanto, suas obras, "O ser e tempo" e "A origem da obra de arte", contribui suficientemente, para conhecermos e apreendermos sobre os fenômenos artísticos. Heidegger propõem três conceitos para conceituar a "coisa": a coisa como suporte de propriedade; a coisa como unidade de múltiplas sensações e a coisa como matéria enformada.

Nesse sentido, a proposta de uma educação estética, corrobora com os estudos feitos de Heidegger (1977), que logo de início determina que, para encontrar essência da arte, ou de qualquer outro objeto, devemos procurar a obra real e questionar à obra: o que

é? Como é? A resposta é que toda obra tem seu caráter de coisa. Assim, para a busca de um estudo fundamentado na estética, é necessário que se compreenda, o que a coisa é – e o que não é.

Ora, no pensamento de Merleau-Ponty, nos fornece um estudo repleto com bastante argumentos para questões a respeito da arte e da estética. Na sua, estética cabe esclarecer algumas especificidades presentes na sua filosofia, cuja essência é a percepção, sendo este um campo vasto para este estudo. Em seu livro principal, A fenomenologia da percepção, Merleau-Ponty inicia o estudo pela sensação – enfoca questões como imagem e representações culturais, aborda o estudo da linguagem, espaço, do corpo atuando pelo meio sensível, da motricidade, enquanto entes da percepção.

4 I ATOS ESTRUTURANTES PARA PERCEPÇÃO DOS FENÔMENOS ESTÉTICOS

Em muitas propostas curriculares de diferentes sistemas de ensino, a estética é inserida apenas como um conceito separado do restante dos conteúdos de arte, assim, este conceito se torna vazio sem significado. Desse modo, se idealiza o conceito de estética enquanto a sublimação do belo, incorporando qualidades do bem, da verdade e perfeição.

Entretanto, não temos aqui, a pretensão em afirmar que a estética resolverá todos as questões de aprendizagem, em face ao currículo de Artes. A proposta é, pensar na construção de um currículo crítico, que ressalte as relações sociais, entendendo o mundo simbólico, não de forma passiva, tão arraigado no senso comum educacional, mas, com criticidade, interligando assim, diversas áreas do conhecimento.

Diante do exposto, convém agora, expormos esse ensaio teórico, que versa sobre a importância dos atos que irão estruturar por meio de categorias, como perceber e compreender criticamente através da estética os fenômenos que se manifestam no mundo. Aliás, a definição de **ato estruturante** segundo Husserl é: a intencionalidade da consciência, e a manifestação do ser, tal sua capacidade de ser, justificando, assim, a construção do conhecimento.

Geralmente, no currículo do ensino de Arte, a estética nem sempre está presente como itinerário formativo na vida acadêmica do estudante. Neste sentido, cabe levantarmos algumas questões: será que a educação estética, forneceria por meio da percepção e do sentir, ler, compreender, decodificar as complexidades de informações e estímulos do mundo contemporâneo? A educação estética, poderá contribuir para formação sensível, intelectual, moral e crítica dos estudantes?

No sentido de investigar e dar essas respostas, o presente estudo, possui um enfoque na Fenomenologia. O método fenomenológico não vai se limitar a uma descrição passiva, o objetivo é desvendar além da aparência. O objetivo da Educação Estética, é reeducar o olhar do indivíduo, tanto para os fenômenos artísticos, e os de ordem sócio

político cultural. Rezende (1990), ainda destaca:

> A atitude descritiva e o discurso a ela correspondente decorrem da "volta às próprias coisas" para redescobri-las num encontro original, anterior a todas as informações fornecidas pelas fontes secundárias e que, por isso mesmo, devem ser postas entre parênteses. Neste sentido, uma verdadeira descrição, supondo a consciência perceptiva, só pode ser feita por alguém que seja sujeito de seu próprio discurso e entre em contato com o mundo complexo tanto em sua constituição como em sua história (REZENDE, 1990, p. 18).

Assim, tomaremos como base desse estudo, a Fenomenologia de Edmund Husserl (1859–1938), nos apoiaremos na sua obra, Investigações lógicas-Sexta Investigação. E nessa busca de entender a coisa em si, Heidegger (1880-1976), nos auxiliará neste percurso com sua obra, A Origem da Obra de Arte. Convém também acrescentar outros autores que irão sustentar este estudo: Baumgarten (1993), Kant (Crítica Pura da Razão e Juízo), Merleau-Ponty (Fenomenologia da Percepção), Ernst Cassirer (A Filosofia das Formas Simbólicas), dentre outros.

O que define a Estética não é unicamente o estudo do Belo. Os grandes filósofos da antiguidade lidaram sobre o tema, mais no enfoque da beleza. Desse modo, quando se conceitua estética, geralmente a função que é mais atribuída, está relacionado a questão do gosto e do prazer, por uma coisa em si. E a definição mais comum, é que a estética é um ramo da filosofia que tem o objetivo o estudo da beleza (belo), e para muitos, associam com intervenções estéticas, ao culto da beleza corporal.

Entretanto, os grandes filósofos modernos, ao longo de seus estudos, conforme Baumgarten (1993), aproxima o âmbito reflexivo-racional da filosofia e a sensibilidade estética. Mas, foi Kant com a Crítica do Juízo (1790), que contribuiu decisivamente sobre as questões fundadas na experiência estética.

A abordagem sobre as questões estéticas, que Kant visa, é efetivamente o que se poderia chamar uma discussão fenomenológica, dada sob a forma de uma análise da experiência estética - do juízo estético ou juízo de gosto - na intenção de perceber, interpretar e compreender o que nela está envolvido. Este modelo de tratamento é o que Kant designa por crítica e, por isso, a reflexão kantiana sobre os obstáculos estéticos dá-se como uma Crítica do Juízo Estético ou crítica do gosto.

Posto isto, o que se pretende com este estudo, por meio do método fenomenológico, é argumentar que a Educação Estética, se utilizando de alguns atos estruturantes como: intuição-percepção, forma-matéria-conteúdo, essência e entendimento, possibilitaria buscar o conhecimento verdadeiro, acerca, tanto dos fenômenos artísticos, quanto do mundo natural.

4.1 Intuição-percepção pura do fenômeno

O que é intuição? segundo Houaiss (2009), significa, faculdade ou ato de perceber, discernir ou pressentir coisas, independentemente do raciocínio ou da análise. Neste caso,

é a porta da entrada, para sentirmos o mundo e depois entendê-lo. Tal intuição apenas acontece na proporção em que os objetos nos são dados. Nesse caso, a função do entendimento no processo do conhecimento é pensar os objetos dados na sensibilidade. A partir daí, transformar em categorias, para compreensão dos fenômenos.

Para Husserl, intuição e percepção estão intimamente ligadas, como ato ou a capacidade de intuir ou respectivamente de perceber o objeto. Nesse sentido, Dartigues (1992), destaca que:

> Entre o discurso especulativo da Metafísica e o raciocínio das ciências positivas deve, pois, existir uma terceira via, aquela que antes de todo raciocínio, nos colocaria no mesmo plano da realidade ou, como diz Husserl, das "coisas mesmas". Essa via já foi tentada por Descartes que busca para sua filosofia um fundamento inabalável, que é, como todos sabem, o "eu penso", com o qual se dá inseparavelmente o "eu sou". Eis aí o que Husserl chama "uma intuição originária" (DARTIGUES, 1992, p. 13-14).

Para a fenomenologia transcendental de Husserl, a redução fenomenológica viabiliza a intuição do fenômeno na sua pureza, quando um dado pleno se revela para a consciência. Antes de conhecer, intuímos ou percebemos as coisas, logo para alcançarmos o conhecimento das essências, é necessário a intuição, que Husserl chama de intuição aidética. Diferentemente, Kant aborda a experiência estética, fundamentada na intuição ou no sentimento dos objetos que nos satisfazem, independentemente da natureza real que possuem,

No currículo escolar, principalmente na disciplina de ensino da Arte, tal qual, na Educação Estética, se formos tomar como base, o que alguém deve aprender, intuir e perceber, nem sempre está relacionado a uma estrutura essencial de conhecer de fato os fenômenos, apreendendo realmente o que é o objeto em si, em termos sociais, culturais e político, assim, o que pode prevalecer são algumas ideologias, como a positivista, que se considera uma alternativa verdadeira para obter o conhecimento, o seu papel é conhecer os fatos e exprimir a realidade, normalizando sem emitir um juízo de valor.

Agora considere uma aula, na qual a experiência estética dos estudantes, no conteúdo de História da Arte, sobre a Catedral de Notre-Dame de Paris, se ele não possuir conhecimento sobre o tema, ele só vai intuir e perceber esta obra, no formato de uma igreja. Esta questão, se dá por meio da aparência primeira, do objeto, diante disso, é necessário fazer uma redução eidética, para o conhecimento se revelar. Assim, Merleau-Ponty (1999), destaca:

> Trata-se da própria definição do fenômeno perceptivo, daquilo sem o que um fenômeno não pode ser chamado de percepção. O "algo" perceptivo está sempre no meio de outra coisa, ele sempre faz parte de um "campo". Uma superfície verdadeiramente homogênea, não oferecendo ***nada para se perceber,*** não pode ser dada a ***nenhuma percepção.*** Somente a estrutura da percepção efetiva pode ensinar-nos o que é perceber. Portanto, a pura

> impressão não apenas é inencontrável, mas imperceptível e, portanto, impensável como momento da percepção (MERLEAU-PONTY,1999, p. 24).

A exemplo disso, Merleau-Ponty (1999) ressalta, Se um fenômeno — seja por exemplo um reflexo — só se oferece a um de meus sentidos, ele é um fantasma, e só se aproximará da existência real se, por acaso, ele se tornar capaz de falar aos meus outros sentidos. Sobre uma pintura de Cézanne, Merleau-Ponty, salienta que a coisa, nem sempre dá uma resposta acerca da essência da coisa, a não ser que essa coisa faça parte da sua existência, enquanto unidade básica de entendimento:

> Cézanne dizia que um quadro contém em si até o odor da paisagem. Ele queria dizer que o arranjo da cor na coisa (e na obra de arte se ela retoma totalmente a coisa) significa por si mesmo todas as respostas que ela daria a uma interrogação dos outros sentidos, que uma coisa não teria essa cor se não tivesse também essa forma, essas propriedades táteis, essa sonoridade, esse odor, e que a coisa é a plenitude absoluta que minha existência indivisa projeta diante de si mesma (MERLEAU-PONTY,1999, p. 427).

Para um currículo ser significativo, é necessário que haja uma “epoché”, sem negar a existência do mundo, a tarefa é, analisar as vivências intencionais da consciência. Moreira & Silva (2002) afirma, que o currículo é um campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se assim, um terreno central para transformação de poder.

4.2 Forma-matéria-conteúdo: essência e entendimento da realidade

A racionalização e robotização da sociedade pós-moderna, tende a fragmentar o que o homem, tem de melhor desde a pré-história, sua intuição e percepção. Assim, forma-matéria e conteúdo, são campos vastos para o estudo das essências, como entendimento das significações e relações de poder no mundo. A Educação Estética deveria dar conta em desenvolver uma compreensão acerca dessa temática. Porém, ou é pouco explorado, ou a profundidade destas questões impedi o docente em potencializar algo a respeito.

Nesse descompasso, o currículo escolar tem ficado indiferente às formas pelas quais a cultura popular e o universo midiático, têm constituído uma parte importante na construção de conhecimento na vida dos jovens.

Diante do exposto, suscitaremos algumas questões: o que é forma-matéria e conteúdo? Qual seria a função da forma-matéria e conteúdo, para a produção de conhecimento mediante a percepção dos fenômenos do mundo? Seria possível conhecer e reconhecer, que nesta atitude natural (senso comum), diante de um currículo escolar, privilegia a ideologia do poder hegemônico, em face as representações e significados da realidade?

Na Educação Estética, forma-matéria e conteúdo, são temas bastante explorados, neste campo do conhecimento. No sentido de fundamentar a pesquisa, utilizaremos como contribuição, o estudo de Kant, na sua Estética e Analítica Transcendental (Crítica da

Razão Pura), Ernst Cassirer (A Filosofia das Formas Simbólicas).

Tanto na estética ou em outras áreas do conhecimento, o ente é dado, por meio dos diversos aspectos formais. A fim de ilustrar, forma enquanto ideia, significação e representação de um objeto, tomemos por exemplo uma **camisa de uma marca famosa**. O que podemos inferir a respeito, e qual é a extensão desse objeto formal? Inferimos, um ou dois objetos? Podemos intuir, perceber e fazer uma redução fenomenológica acerca do objeto como é dado no seu aspecto formal?

Para muitos, é simplesmente uma camisa de marca, algo que vai me dá prazer, pois, neste produto é agregado uma noção de "beleza". Diante destas considerações, para entendimento, utilizaremos as categorias de Kant, que se constitui possibilidade para emitirmos alguns juízos, interpretar e compreender os fenômenos, enquanto essências.

A fim de evidenciar, uma análise sobre forma-matéria e conteúdo, utilizaremos uma categoria: realidade-negação-limitação, diante da qualidade.

Utilizaremos a **camisa de uma marca famosa**, como exemplo deste ensaio teórico. Diante da proposição: **esta camisa é de uma marca famosa** - apesar de não está bem formulada, é intuído, percebido, que esta camisa é de poliéster, cuja logomarca, símbolo ou signo pertence a uma determinada empresa que produz este objeto, que se apresenta em forma de camisa. Desse modo, enquadra-se na primeira das categorias de qualidade, característica do que é real, o que realmente existe, função afirmativa do juízo.

Nesta perspectiva, tal o Currículo e a Educação Estética, em face, dos seus sujeitos, que constroem e desenvolvem os itinerários, para a construção do conhecimento, deveriam aprofundar essas questões. Cassirer, na sua obra a Filosofia das Formas Simbólicas (2011), destaca, que para atingir o conhecimento na sua totalidade, é necessário refletir sobre o objeto na sua essência de ser:

> Isso apenas evidencia que a análise da "forma" teórica do conhecimento não pode persistir e, por assim dizer, se fixar em um estrato isolado do conhecimento, mas precisa ter sempre em vista a totalidade dos fatores que participam da construção do conhecimento, pois não apenas o reino dos conceitos científicos, dos conceitos "abstratos", mas também a experiência "comum" é permeada por interpretações e significados teóricos. Assim, se a crítica transcendental quer revelar a estrutura do conhecimento objetivo, ela não deve limitar-se àquela "sublimação" intelectual da experiência nem à superestrutura da ciência teórica, mas precisa aprender a entender a subestrutura, o mundo da percepção "sensorial", tanto como uma estrutura determinada e articulada de forma específica quanto como um cosmo intelectual sui generis (CASSIRER, 2011, p. 25).

Na verdade, a camisa **de uma marca famosa**, no seu aspecto formal, não se restringe a isso. A sua extensão, enquanto substância material é composta por **poliéster. Matéria: Poliéster** é uma categoria de polímeros que contêm o grupo funcional éster na sua cadeia principal. Apesar de existirem muitos poliésteres, o substantivo masculino «poliéster» como material específico refere-se ao polietileno tereftalato (PET), na sua composição química e

formal, por extensão, encontra-se o conhecido plástico.

Dessa maneira, a Educação Estética, teria esta responsabilidade, em desvelar por meio dos atos estruturantes do pensamento as essências das coisas. Quando indagamos, por meio da História da Arte, o caráter estético da Catedral de Notre-Dame de Paris, a resposta não deveria se resumir em: igreja construída no período da Idade Média, cujo estilo arquitetônico, e movimento artístico é o Gótico. Sendo assim, precisaríamos, ir ao cerne dessa proposição, enquanto evidência apodítica, indagando sobre sua materialidade e **conteúdo**, que simbolizou o esplendor do poder monárquico, religioso e das aspirações e necessidades da alta sociedade na Idade Média, tornando assim, a evidência um critério de verdade e certeza sobre as coisas.

Para Heidegger, em A origem da Obra de Arte (1999), no seu terceiro modo para compreender a coisa, a coisidade da coisa estaria em sua consistência, e em sua materialidade. A matéria se conjuga com a forma, resultando, assim, a firmeza e a consistência. Por conseguinte, para conhecermos a verdade, serventia do ente criado, Heidegger destaca que,

> A origem do complexo matéria-forma encontra-se na essência do apetrecho, ou seja, no que é criado para ser utilizado. Isto porque é apenas quando o apetrecho vem-a-ser que surge a distinção entre forma e matéria. A forma determina a organização da matéria. Esta organização implica expressamente na escolha da matéria. Um cântaro, que levará água, deve ser feito de barro, e não de algodão; uma roupa deve ser feita de algodão, não de ferro. A utilidade, a serventia, é o traço fundamental do apetrecho, e esta serventia apresenta-se na separação entre a forma, que determina o objetivo do ente criado, e a matéria, que possibilita que o ente tenha serventia. Matéria e forma têm a sua raiz na essência do apetrecho (HEIDEGGER, 1999, p. 20).

O conhecimento não deveria se dar na superficialidade das coisas, atitude natural, é necessário termos uma atitude intencional consciente, frente ao fenômeno. A intencionalidade é a forma de lidar com problema imanente. Assim, depreendemos a seguinte questão: qual é o conteúdo da Educação Estética no currículo escolar? Compreendemos agora, de modo mais claro, a respeito da **forma** e **matéria** da camisa **de uma marca famosa**. Mas, e o seu **conteúdo**?

Por consequência, sobre os questionamentos anterior, a resposta poderia ser desvelada por intermédio da estética, não enquanto exaltação da forma, da beleza sublime, mas, o prazer pela verdade justificada. O conteúdo da estética, é o compromisso de buscar o conhecimento verdadeiro, dado através das essências puras.

Em relação a camisa **de uma marca famosa**, excetuando o seu aspecto formal e material. O que se agrega nesta coisa? Exploração, desigualdades sociais, alienação, senso comum, poder, violência simbólica, fetiche, prazer pelo “belo”. Neste sentido, na sociedade humana, a identidade do conceito e do fenômeno é a forma principal de ideologia. Desse modo, o que tende a prevalecer são as forças produtivas para o consumo, o conteúdo

dessas relações sociais é vencido, pelo senso comum, acomodação e a passividade diante dos fenômenos.

Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a palavra estética, no campo artístico aparece 10 vezes: **referências estéticas** (três vezes) para designar a criação e expressão do objeto, **apreciação estética** (cinco vezes) tendo no seu objetivo, atribuir um valor estético ou moral de alguém ou algo. **critérios estéticos** (quatro vezes) para apreciar, criar e produzir objetos artísticos, fazendo assim, escolhas e distinções por meio de um conceito e determinações do objeto e **fruição estética** (duas vezes) do objeto artístico. Diante do exposto, indagamos, em que se fundamenta essas referências estéticas? O que é apreciar esteticamente um objeto artístico e cultural? E quais são esses critérios estéticos para apreciar, criar e produzir os objetos da arte e como fruir esses objetos?

Por essa razão, quando se questiona sobre a função da estética, constata-se a falta de uma definição. Desse modo, Baumgarten (1993) contribui, quando propõe dar uma nova distinção à estética, antes tomada a uma depreciada índole sensível, não merecedora de maiores atenções por parte da reflexão filosófica, ficando sujeita a um estágio inferior e distante do pensamento racional.

Nesse descompasso, a estética como está posta na BNCC, necessita de uma fundamentação epistemológica acerca desse conhecimento, para compreensão dos fenômenos do mundo. Nesse sentido, o que fazer para superar essa deficiência? Logo, citar a estética apenas como apetrecho do fazer artístico, não resolve essa questão. Desse modo, é necessário que a Educação Estética, não seja apenas descrição de um fazer, destituído da criticidade. Por isso, é indispensável questionar, investigar e refletir sobre o conhecimento construído e justificado em uma verdade não axiomática.

Por isso, ao se discutir a importância da Educação Estética no currículo escolar, a proposta é contribuir para que o processo de aprendizagem do estudante, seja significativa diante dos fenômenos. Logo, procurou-se entender e diferenciar por meio da estética, formas que em muitos momentos vêm carregado de ideologia. É necessário, sempre analisar criticamente as relações entre forma, matéria e conteúdo, enquanto entes fundantes do meio natural e cultural, dando a devida importância em fazer uma leitura mais aprofundada nas questões simbólicas e significativas desses atos estruturantes do conhecimento. Logo, a importância de intuir e perceber esses fenômenos é um exercício diário de tomar uma posição crítica e construtiva diante do mundo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, esse estudo vem ressaltar a importância da Educação Estética no currículo escolar do ensino de Arte, alicerçada em uma prática pedagógica de investigação crítica dos fenômenos, que questiona todo conhecimento produzido como bens culturais, na qual, a estética é totalmente desvirtuada de sua práxis, usada para fazer a função

de fetiche, perdendo a sua autonomia em relação ao real, tomada assim, por conteúdo justificado.

Assim, a estética ou arte que prevalece, é a que se utiliza na aparência para seduzir e estimular o consumo e exaltação do poder. Grandes empresas midiáticas, organizações governamentais e empresas privadas investem pesado na aparência formal dos objetos, criando assim, uma noção de beleza que seduz, encanta consumidores ou eleitores. Nossos "heróis e objeto de desejo" são fabricados dentro de uma concepção estética, em que a aparência da coisa em si, é mais importante que seu conteúdo. Por que não nos interessa, questionar a essência das coisas? Seu conteúdo verdadeiro?

Quiçá, seja a nossa a capacidade de não buscar as respostas, mas, achar prontas, herança reprodutivista cartesiana. Este estudo não se esgota aqui, há possiblidade de discutir melhor, a função da Educação Estética no seio da escola, enquanto possibilidade de desenvolver o conhecimento alicerçado em um critério de verdade, fazendo frente, a uma atitude natural, alienante em relação aos fenômenos do mundo e as múltiplas formas de poder.

REFERÊNCIAS

BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb, 1714-1764. **Estética.** tradução de Mirian Sutter Medeiros. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia das formas simbólicas III- fenomenologia do conhecimento**; tradução Eurides Avance de Souza. - São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2011.

DARTIGUES, André. (1973). **O Que é Fenomenologia?** Rio de Janeiro: Ed. Eldorado.

EAGLETON, Terry. **Ideologia da estética**. São Paulo: Jorge Zahar, 1993.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** 9.ed. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte.** Biblioteca de Filosofia Contemporânea. Ed.: Edições 70. Tradutora: Maria da Conceição Costa.

HEIDEGGER, Martin. **A Origem da obra de arte.** Trad. de Maria da Conceição Costa. Lisboa, Edições 70, 1999.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2009.

Husserl, Edmund. (1996). **Investigações Lógicas**: 6ª. Investigação. São Paulo: Nova Cultural.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo.** Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

KANT, Immanuel. (1974) **Crítica da Razão Pura.** Trad. Manuela P. dos Santos & Alexandre F. Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A fenomenologia da percepção.** 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade.** tradução de Maria Aparecida Baptista – 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

NUNES, B. **Introdução à Filosofia da Arte.** São Paulo: Ática, 1999.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem.** Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo:** o que é e porque é importante. In: Cadernos de Pesquisa. V. 44, nº. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014.

CAPÍTULO 2

ARTE E MEDIAÇÃO: UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA ATRAVÉS DA CONTEXTUALIZAÇÃO PARA REFLETIR OS CONCEITOS DE ESCOLA E SOCIEDADE

Data de aceite: 17/02/2021

Data de submissão: 18/12/2020

Vanessa Vieira de Almeida de Cerqueira
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos - IHAC
Programa do Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES
Salvador - Bahia
http://lattes.cnpq.br/7960288161973537

RESUMO: O presente artigo objetiva estimular uma ação autônoma e inclusiva entre docentes e discentes, evidenciando contextos para propor reflexões diante do processo de ensino e aprendizagem em Arte. O público-alvo é a comunidade escolar, familiares e a comunidade como um todo. Sendo assim, sugere que artistas, contextos e códigos sejam mediados por signos da Arte conceitual, atrelado ao uso das tecnologias digitais no ensino de Arte, com o objetivo de possibilitar aos estudantes uma abertura a novos códigos visuais, visando modificar sua relação com o meio.

PALAVRAS - CHAVE: Arte. Mediação. Tecnologias Digitais. Metodologia.

ART AND MEDIATION: SIGNIFICANT LEARNING THROUGH CONTEXTUALIZATION TO REFLECT SCHOOL AND SOCIETY CONCEPTS

ABSTRACT: This article aims to encourage an autonomous and inclusive action between teachers and students, highlighting contexts to propose reflections on the process of teaching and learning in Art. The target audience is the school community, family members and the community as a whole. Therefore, suggests that artists, contexts and codes are mediated by signs of conceptual art, linked to the use of digital technologies in the teaching of art, with the aim of enabling students to be open to new visual codes, aiming to modify their relationship with the environment.

KEYWORDS: Art. Mediation. Digital Technologies. Methodology.

INTRODUÇÃO

Atualmente quando pensamos em Arte e Mediação, podemos propor um diálogo entre tecnologia, experimentação, sensibilização e informação na construção do conhecimento, pois, quando a aprendizagem é desenvolvida com prazer e entretenimento, permite uma leitura lúdica e a interpretação do mundo, uma vez que há uma aproximação com a realidade na qual o estudante está inserido e propicia um saber de forma mais prazerosa e útil. É preciso aprender a ler e interpretar os códigos visuais, sonoros, gestuais e textuais, por exemplo, quando interagimos em aplicativos virtuais e *blogs* em uma experiência criativa, comprometida com a compreensão e comunicação, passamos a engajar os estudantes transitando na linguagem dessa geração tecnológica.

Freire aborda o potencial democrático do diálogo, quando ele argumenta essa relação, afirmando: “Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento” Freire (2011, p.166). Nesse contexto, pensando no sujeito e numa sociedade igualitária, através de micropolíticas da escola, o diálogo se intensifica no campo da educação, na perspectiva de potencializar uma prática democrática de inclusão digital na educação pública. Se pensarmos em uma educação tradicional, em que o professor é o centro do processo de aprendizagem, o detentor do conhecimento, podemos lembrar que Freire (1997) já indagava esse formato. Acreditando que o estudante já traz consigo um conhecimento antes de entrar na escola e que as propostas pedagógicas devem somar essas experiências, para estimular o senso crítico, substitui-se, então, o que ele chamava de “educação bancária” por uma “educação libertadora”. O professor organiza os saberes e, nesse diálogo, o estudante pode também desenvolver seu senso crítico, tornando-se, dessa forma, um professor mediador e não apenas um transmissor de conhecimento.

Para Freire, a educação dialógica compreende que o professor aprende, ao mesmo tempo em que ensina, dialogando com as culturas que o estudante traz do ambiente onde vive. O autor também sugere que os processos de ensino e aprendizagem devem ser problematizadores e críticos, isto é, devem escolher temas transversais que levem em conta a realidade social vivida por cada um, visando uma formação cidadã, através da consciência da responsabilidade social e política do docente e do discente, estimulando, dessa forma, o estudante a se reconhecer como parte de sua realidade no processo de aprendizado.

Dentro desse contexto, este artigo propõe uma metodologia pautada na inclusão digital em que estudantes e professores poderão descobrir formas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem, com o mínimo de infraestrutura tecnológica.

ARTE E MEDIAÇÃO

> A educação deve ser integradora – integrando os estudantes e professores numa criação e re-criação do conhecimento comumente partilhadas. O conhecimento, atualmente, é produzido longe das salas de aula, por pesquisadores, acadêmicos, escritores de livros didáticos e comissões oficiais de currículo, mas não é criado e re-criado pelos estudantes e pelos professores nas salas de aula. (FREIRE;SHOR, 1986, p. 19).

Visando esses avanços nas pesquisas de arte-educação, Barbosa (1998) procurou inspiração em suas experiências e na sua formação com Paulo Freire, atrelada à abordagem do ensino de Arte, segundo a autora: “A Abordagem Triangular é aberta a reinterpretações e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas também gerou interpretações que a enriqueceram, ampliaram e explicitaram” Barbosa e

Cunha (2010, p.11). Utilizando esse método proposto por Ana Mae (2000), ao articular os três âmbitos e ações, ou seja, fazer, contextualizar e ler, configura-se como peça central de diversos trabalhos na área de ensino de Arte para distinguir como os processos de leitura e interpretação podem produzir e consolidar conhecimentos. Para Barbosa:

> A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade (BARBOSA, 1998, p. 40).

O estudante deve conhecer o passado para entender o presente, fundamentando a proposta de ensino da Arte no fazer artístico, na leitura da obra de Arte e na contextualização da história, portanto, podemos entender a Abordagem Triangular como uma proposta de formação em Arte na educação que passa a ser vista, não só como autoexpressão, mas também como conhecimento.

A construção da fundamentação teórica e metodológica exposta neste artigo segue baseada nas variadas possibilidades de explorar o pensamento artístico e de proporcionar uma aprendizagem significativa pautada na formação cidadã, visando potencializar a Arte como expressão e como cultura na base da sistematização das dimensões da leitura, contextualização e produção, ajustada com as necessidades contemporâneas a partir das tecnologias digitais. Nessa perspectiva, podemos dialogar também com Mirian Celeste Martins (2005) ao pensar uma formação educacional baseada no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver coletivamente.

> A arte é, pois, mais do que uma ilustração para aulas. Como linguagem, como pensamento expresso por outras linguagens, ela potencializa outros modos de percepção de questões que estão sendo trabalhadas, seja em que área for. É como uma outra via de acesso que faz pensar e não apenas exemplificando ou deixando mais amena a aprendizagem. (MARTINS, 2005, p.48).

Nesse processo de mediação, é importante que o arte-educador trabalhe cada linguagem por meio de um conhecimento de suas especificidades em uma perspectiva dialógica. Trata-se de construir uma prática docente que, mesmo apoiada em referências de um material didático, refletem e realizam ações que resultam em escolhas autônomas e pensadas para compartilhar com a comunidade escolar, ampliando saberes por meio de pesquisas e contextualizações que buscam embasamento teórico nos fundamentos da Arte e da educação. Essa prática propõe ao docente, em seus processos pedagógicos, uma autonomia de projetos, que podem abordar os desejos e as necessidades do estudante, cabendo-lhe mediar as diferentes culturas, de modo a criar curadorias educativas.

No processo de mediação no ensino de Arte, é importante refletir e analisar obras de artistas e também a produção dos estudantes, aliados a temas que eles estão estudando ou desenvolvendo, e criar suas próprias metodologias, modificando-as e tendo uma ação

criativa sobre elas. E assim estabelecer uma prática significativa da aprendizagem, de grande importância na formação da criatividade, que pode ser expressa em situações diversas. Por exemplo, o estudante que conhece Arte pode estabelecer inúmeras relações quando estuda Matemática e suas formas, linguagens e seus textos, Geografia através das culturas e da história com seus períodos, além de exercitar sua imaginação, tornando-se mais habilitado a construir um texto ou a desenvolver o senso reflexivo. Dessa mistura, nasce um diálogo entre diferentes culturas, ou seja, a interculturalidade, visando estimular as possíveis conexões entre as áreas do conhecimento. Como afirma Barbosa:

> Com essa perspectiva, as questões relativas às abordagens e aos métodos de leitura e interpretação de imagens e objetos do campo da arte, assim como a inter-relação dos conhecimentos de várias áreas e domínios necessários para a contextualização, passaram a fazer parte dos pré-requisitos para efetivação da Abordagem Triangular. (BARBOSA,, 2009, p.173).

Nessa concepção, o ato de fruir ou apreciar como leitura pressupõe uma relação que se constrói entre o leitor e a sua realidade. Estes também são conceituados, segundo as influências de Paulo Freire (1997), quando aborda a leitura como interpretação cultural, uma vez que os conteúdos trabalhados em Arte constroem uma relação com o estudante, seja na identificação de algo conhecido, dentro de sua visão de mundo, ou no estranhamento provocado pelo encontro com o novo e inesperado. “Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento” Freire (1997, p. 138-139).

Nesse jogo entre identificação e estranhamento, surge a compreensão de seu contexto artístico e cultural, além de ampliar conhecimentos em outras realidades, em virtude da diversidade entre os povos. Dessa forma, neste processo de ensino e aprendizagem em Arte, o estudante passa a compreender os conteúdos e procedimentos específicos das linguagens artísticas, além de contextualizá-los social, cultural e historicamente.

> Assim, o contexto se torna mediador e propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do criador. A contextualização, sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, como a maioria dos teóricos contemporâneos da educação comprovam, não poderia ser vista apenas como um dos lados ou um dos vértices do processo de aprendizagem. O fazer arte exige contextualização, a qual é a consideração do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto. (BARBOSA, 2010, p.33).

Seguimos essa linha de pensamento cujo foco está na construção do conhecimento em Arte em que podemos evidenciar a experiência como parte fundamental, permitindo alcançar uma participação mais ativa do estudante em seus processos de criação, reflexão, fruição, expressão, estesia e crítica. No entanto, devemos estar atentos ao repertório trazido

pelo estudante e considerá-lo como parte integrante desse processo sem reproduzi-lo ao estabelecer algum tipo de juízo de valor, mas colocá-lo em diálogo sem deslegitimar sua importância para a identidade cultural do próprio estudante. Dessa forma, desenvolvendo competências gerais de argumentação, pensamento crítico, empatia e autoconhecimento, no sentido de promover para o estudante uma aprendizagem significativa.

É fundamental, nesse processo, pensarmos em explorar a Arte na escola em suas potencialidades e incorporada às tecnologias digitais, evitando hierarquizações disciplinares e sua instrumentalização como transmissora dos conteúdos de outros componentes curriculares. Portanto, posicionar-se como um professor mediador implica em abrir espaço para o diálogo, escolhendo caminhos que permitam uma participação ativa e autônoma, visando formar o estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem, além de propiciar a ampliação de seu repertório cultural. Dessa forma, construir uma postura docente que se permite atuar em vários papéis, tais como, criador, pesquisador, proponente, apreciador e que se posiciona, favorece o fortalecimento do seu trabalho junto a toda comunidade escolar e contribui para a formação de uma sociedade mais humana e igualitária.

ARTE E TECNOLOGIA

Na sociedade contemporânea, a ascensão das tecnologias revolucionou e melhorou a qualidade de ensino, pois, com a sua evolução, tornou-se possível aplicá-la ao nosso contexto educacional, explorando o seu potencial tecnológico, comunicacional e midiático na sala de aula, com vistas ao aprimoramento dos processos de aprendizagem. Isso é perceptível na contemporaneidade, pois, com o avanço das ferramentas digitais, passamos a interagir com computadores e *Smartphones*, desde a infância, os quais facilmente têm substituído um brinquedo. Podemos lembrar Piaget (1896-1980) e seus estudos ao discutir sobre o desenvolvimento do pensamento infantil e pensar um diálogo com as inovações que nos cercam e que podem influenciar novas práticas.

A era da informação atingiu-nos em cheio de forma que passamos a ter acesso a inúmeras fontes de informação e comunicação, fosse pelas mídias tradicionais, ou pela internet nas redes sociais, por exemplo, que nos deixaram imersos nesse universo que se transforma a cada instante. É papel da escola fornecer parâmetros, tanto técnicos, como éticos, para que as tecnologias sejam utilizadas com cuidado e consciência, evitando maus usos, visando desenvolver uma proposta educacional voltada para a compreensão da atualidade, mas, principalmente, como ferramenta de ação transformadora.

Segundo Prensk (2001, p.2), “O único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova”. Ou seja, antes de propor uma metodologia ativa, devemos pensar como o

docente pode contaminar os estudantes com suas ideias e pensamentos. Se, por um lado, observamos práticas educativas ultrapassadas e hierárquicas que dificultam o processo de ensino e aprendizagem, afastando os estudantes, acreditamos, de outra forma, que um diálogo pedagógico-democrático acontece quando professores e estudantes se assumem curiosos, mantendo uma postura dialógica, aberta e indagadora em que o estudante participa ativamente de toda a ação e aprende a partir de sua própria prática.

Nos dias atuais, muitas escolas fazem o uso das tecnologias digitais nos processos educacionais, através de *Smartphones, tablets* e computadores, agregados a ferramentas que fazem parte do cotidiano dos estudantes, pois, mesmo em locais desprovidos desses recursos, podemos observar uma importância cada vez mais significativa desses aparelhos. Trazendo para o contexto dos estudantes da educação básica nos anos finais, cuja idade compreende entre 10 e 14 anos, podemos concluir que muitos são consumidores e também produtores de manifestações artísticas e culturais, veiculadas, principalmente, pela internet, através das redes sociais e plataformas de vídeo. Nesses espaços, eles expressam suas crenças, gostos e valores, por isso consideramos necessário que essa experiência seja reconhecida como parte de sua identidade e dialogue com o que se constrói na escola e nas aulas de Arte. Nessa concepção, ao utilizar as tecnologias digitais associadas à telefonia móvel, o professor mediador estará oferecendo um estímulo em que as condições de aprendizagem multiplicam-se e aceleram. Os jovens leem e aprendem interativamente, por exemplo, ao participarem de aplicativos como *WhatsApp* ou *Instagram*, por meio de narrativas e de atos de comunicação, eles afirmam sua identidade no ambiente coletivo da rede social. Para esse grupo, *Smartphone* é o principal dispositivo de acesso à internet. Por isso, ter um olhar crítico para os conteúdos encontrados na rede é fundamental para uma formação cidadã.

Vivemos em uma sociedade mutante em que as tecnologias digitais estão em constante atualização, e as novas gerações conseguem, na sua grande maioria, se familiarizar rapidamente. A internet é uma importante ferramenta de pesquisa e aprendizado, tanto para o professor, quanto para o estudante e, nas aulas de Arte, ela contribui para facilitar e ampliar o acesso às produções artísticas em suas variadas linguagens e, principalmente, nas artes visuais cuja cultura midiática pode e deve ser problematizada, pois está presente em quase tudo através das imagens que nos sensibilizam e informam, veiculadas pelos meios de comunicação e pela publicidade.

A geração atual é uma das primeiras gerações que pode ser considerada inteiramente digital, e a Arte está centralizada como instrumento de construção dessas experiências digitais. Dessa forma, pode-se entender como parte fundamental desse contexto, a inclusão das mídias digitais nos processos de ensino e aprendizagem em Arte, de modo que as tecnologias venham somar ao processo educativo, formando cidadãos proativos em seu presente e líderes conscientes para o futuro. Segundo Demo (2008, p.3), "O que transforma tecnologia em aprendizagem, não é a máquina, o programa eletrônico, o *software*, mas o

professor, em especial em sua condição socrática", ou seja, a tecnologia está em todos os segmentos da sociedade e o professor, como peça fundamental para a informação e construção de conhecimento dos estudantes, precisa perceber esse contexto em que todo processo de ensino e aprendizagem necessita de participação, envolvimento e motivação, a partir de uma proposta pedagógica dinâmica e autêntica.

Para se manter atualizado com o ensino contemporâneo, é fundamental o uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem, pois, diante dos procedimentos falhos, sem oferecer condições estruturais, como podemos conduzir uma aprendizagem significativa e, ao mesmo tempo, refletir os conceitos de escola e sociedade? É preciso construir uma conscientização nacional para a necessidade de inclusão das mídias digitais no processo educativo.

> A sociedade brasileira vive esse momento de crise civilizatória de uma forma dual. Por um lado, não conseguiu resolver os problemas mínimos propostos pela sociedade antropocêntrica. O brasileiro ainda vive sem as condições mínimas de sobrevivência, o que lhe impede até mesmo de usufruir dos elementos básicos do saber que caracterizam a própria modernidade, ou seja, as luzes, a razão, a ciência e o progresso. Por outro lado, convive já, como visto nos capítulos precedentes, com novos valores, introduzidos pela presença dos meios tecnológicos de comunicação. Vive, portanto, de forma singular, esse limite histórico da modernidade, uma vez que está imerso totalmente em uma crise de algo que não foi possível ao menos ser vivido plenamente. (PRETTO, 2013, p. 125).

Diante de tantas possibilidades novas no campo da educação, infelizmente, aqui no Brasil, trabalhar com as tecnologias digitais é um desafio, já que a maioria das escolas, em pleno século XXI, ainda não dispõe de aparelhos eletrônicos e nem acesso à internet para os estudantes. Dentro desse contexto, é preciso ressaltar a importância de investimentos e de uma política de educação que permita esse avanço tecnológico nas escolas em prol de uma educação de excelência. Propondo para os estudantes o uso das tecnologias e o domínio de suas ferramentas, acredito que, através dessa experiência de inclusão digital nesse espaço público de aprendizagem, podemos realizar propostas pedagógicas comprometidas com os direitos básicos da sociedade, de modo a estimular uma conduta democrática e igualitária do cidadão contemporâneo.

Nesse sentido, a internet se configura como um excelente meio de ensino e aprendizagem, além da ampla divulgação dos eventos escolares, tornando-se um local onde os estudantes podem se valer da leitura e escrita de textos verbais e não verbais, em situações de pesquisa, na busca de informações, na escrita de textos críticos, etc. Nas aulas de Arte, podemos trabalhar junto aos conceitos da Abordagem Triangular em diálogo com as tecnologias digitais, sugerindo desafios que estimulem os estudantes a problematizar, experimentar e explorar, formulando hipóteses e resolvendo questões, além de fazer uma leitura das mídias digitais, contextualizando com histórias de vida e finalizando

no fazer artístico através de vídeos, fotografias e outras linguagens. Por exemplo, quando o professor propõe aos estudantes que usem a tecnologia para criar, a intenção gira em torno de despertar novas possibilidades além do entretenimento, incentivando a crítica e o seu uso consciente. Apesar de conhecerem bem os recursos digitais, muitos estudantes ainda não sabem como pesquisar na internet e tendem a copiar e colar informações do primeiro *site* que encontram. Por isso, antes de qualquer atividade utilizando a internet, é preciso apresentar algumas orientações fundamentais, para que o estudante perceba os riscos a que está sujeito em consultas dessa natureza e passe a selecionar as informações, verificando a origem do *site*, na busca por aqueles que são confiáveis.

Quando falamos da tecnologia a serviço da educação, é fundamental abordar, por exemplo, a relação das pessoas com a internet, com a tecnologia e como ela pode ser considerada uma ameaça existencial, capaz de acentuar a alienação social. Se pensarmos de que maneira esse avanço tecnológico pode nos prejudicar e prejudicar as relações humanas, iremos perceber que estão se tornando cada vez mais individualistas com uma diminuição das relações presenciais, uma vez que hoje, já pode ser encarada como uma ferramenta de alienação, distração, fraude e solidão, afetando a nossa saúde mental em uma "relação de vício, reconhecido pela medicina" Rev.bras.educ.med (2017).

Por outro lado, podemos citar também os diversos produtos digitais, que ajudam muito no processo de ensino e aprendizagem, quando usamos as plataformas *on-line*. Nesses ambientes virtuais, a avaliação pode ser imediata e fundamental no progresso do estudante, garantindo-lhe o domínio de conteúdos e competências, antes de permitir que ele avance para outros níveis. Com isso, o tempo do professor é potencializado, para dedicar atenção à resolução de questões mais complexas da aprendizagem.

Diante disso, nós, educadores, precisamos nos reinventar e inovar todos os dias, pois o maior desafio não está na aplicação das diferentes linguagens ou mídias e nem na busca de melhores planos de ação; é preciso estabelecer uma contextualização entre essas possibilidades de aprendizagem e fomentar também seu uso didático. "A razão de ser das novas tecnologias é representarem oportunidades renovadas de aprender bem, não só indo além do tradicional, mas principalmente propondo horizontes inovadores mais aptos a dar conta dos novos desafios do século XXI" Demo (2008, p.2).

Dependendo dos recursos da escola, nós podemos combinar o uso de computadores com livros didáticos, vídeos e jogos educativos. Ao trabalhar com jogos virtuais, aprendemos muito, desenvolvemos habilidades perceptivas, motoras e estratégicas, além da capacidade de enfrentar desafios contextualizados entre os nossos sentimentos, através das escolhas e decisões, estimulando, dessa forma, comportamentos e promovendo descobertas fundamentais no aprendizado. Dialogando com os jogos nas aulas de Arte, podemos destacar de que maneira essa linguagem contribui para isso, e como os jogos podem ser utilizados para intensificar o processo de ensino em Arte a partir da reflexão e contextualização. Desta forma, a tecnologia, combinada com a internet, compõe a mais

importante ferramenta que pode contribuir para o processo de ensino, facilitando o acesso a conteúdos em que os estudantes podem pesquisar as variadas informações como, por exemplo, conhecer a coleção dos grandes museus locais e internacionais *on-line*, além de utilizar as variadas plataformas digitais a favor da aprendizagem.

Para o filósofo norte-americano John Dewey (2001), a vida deveria ser tratada como eixo transversal do processo contínuo de construção de saberes, tornando-se o elemento substancial para dar consistência ao projeto de uma escola democrática. Na concepção *deweyana,* o pensar reflexivo se desenvolve a partir do problema originário da experiência de vida: "pensar é inquirir, investigar, examinar, provar, sondar, para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob prisma diverso. Enfim, é perguntar" Dewey (1979, p.262). Vem desse conceito a importância do conhecimento produzido na escola sobre o que é trabalhado e apreciado pelos estudantes, ganhando, no espaço escolar, um lugar sistemático, onde ele desenvolve, aprimora e expressa sua capacidade cognitiva, física e social. O que Dewey (1980) chama de experiência:

> O relato oferecido da experiência dominantemente intelectual e prática procurou mostrar que ter uma experiência não implica tal oposição; pelo contrário, nenhuma experiência, de que tipo seja, poderá constituir-se numa unidade, a menos que apresente qualidade estética. (DEWEY, 1980, p. 93).

Desse modo, mesmo com tantas dificuldades, podemos introduzir ferramentas a que os estudantes tenham acesso, uma vez que, sendo nativos digitais, a produção usando Celulares, *Smartphone*, N*otebook*, *Datashow*, câmera, internet, entre outros, pode ser uma tarefa que os engaje e seja próxima daquilo a que têm acesso fora da escola. Como foi sugerido por Nelson Pretto: "Fortalecer as culturas locais e disponibilizá-las na rede mundial, é fortalecer o cidadão. É permitir que cada cidadão seja sujeito de sua própria história e de uma história coletiva que estará sendo construída por todos" Preto (1998, p. 01). Nessa perspectiva, propor uma prática que não tem um sentido meramente instrumental, pois a tecnologia está ligada ao contexto social e cultural que integra os meios de comunicação. Fomentando o desenvolvimento de pesquisas artísticas e educacionais, promove essa construção, não somente em torno da capacidade criadora e expressiva dos estudantes, mas também para a sua autonomia e participação na sociedade, propondo uma formação cidadã consciente, crítica e democrática.

Como foi dito anteriormente, são muitos os desafios para a educação do século XXI, sendo um dos principais, o uso das tecnologias digitais. Esses desafios atravessam todas as áreas no contexto do ensino e aprendizagem, e é preciso vencê-los para que a escola se torne um espaço democrático de colaboração entre docentes e estudantes. Segundo Shor e Freire (1986, p. 130), o currículo da escola ainda não se encontra "situado dentro do pensamento e da linguagem dos alunos" e, por isso, os autores apresentam uma proposta pedagógica que contextualiza o estudo dentro da subjetividade do estudante, em busca de novas reflexões.

Um projeto de educação de excelência está atrelado a uma boa formação docente, pois o professor tem presença marcante na vida do estudante, tanto para impulsioná-lo, quanto desmotivá-lo. Vivemos, no entanto, um paradoxo, uma vez que os educadores também precisam ser motivados diante das diferentes realidades e desafios que enfrentam dentro da sala de aula. Se a formação docente é essencial para o processo de transformação da educação, e considerando a importância do ensino da Arte no sistema educacional brasileiro, entendemos como indispensável a relação do professor como mediador, porque introduzir os estudantes da rede pública no universo das tecnologias significa garantir sua presença na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte, educação e cultura.** Ministério das Relações Exteriores, 2000.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. **Arte/educação como mediação cultural e social.** SP: UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, A. M.; CUNHA. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** SP: Cortez, 2010.

DEMO, Pedro. **Tecnofilia e Tecnofobia.** Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br>**.** Acesso em 20 de jan. 2019

DEMO, Pedro. **TICs na Educação.** Disponível em <http://pedrodemo.blogspot.com.br>. Acesso em 20 de jan. 2019.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979. Atualidades pedagógicas; vol. 21.

DEWEY, John. **A arte como experiência.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEWEY, John. **A Escola e a Sociedade/A criança e o currículo.** Relógio D' Água Editores, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediação: provocações estéticas.** São Paulo: UNESP, 2005.

PRENSK, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.

PRETTO, Nelson. **Tecnologia e educação.** Artigo publicado pela Gazeta Mercantil de 11.05/98, pag. 01. Disponível em: http://www2.ufba.br/~pretto/textos/gazemai.htm. Acesso em 04 de out. de 2020.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro : educação e multimídia**. 8. ed. rev. e atual. - Salvador : EDUFBA, 2013.

SHOR, I.; FREIRE P. **Tradução de Adriana Lopez.** RJ, Paz e Terra, 1986. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v41n4rb20160118> Rev. bras. educ. med. vol.41 no.4 Rio de Janeiro Oct./Dec. 2017. Visto em 30 de outubro de 2019.

CAPÍTULO 3

TERRA CRUA – ARQUITETURA VERNÁCULA NA PESQUISA ARTÍSTICA

Data de aceite: 17/02/2021

João Augusto Cristeli de Oliveira
http://lattes.cnpq.br/4902795297804840

Joice Saturnino de Oliveira
http://lattes.cnpq.br/4902795297804840

Juliana Gouthier Macedo
http://lattes.cnpq.br/6888009221825715

RESUMO: O presente artigo fala de uma experiência realizada na escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no segundo semestre de 2018 durante a disciplina “Técnicas Construtivas”. Essa disciplina teve como objetivo aproximar os estudos e as discussões teóricas da experimentação prática. Proporcionou ler a história através de um resgate de conhecimentos vindos de nossa herança construtiva além de utilizar os saberes tradicionais na oralidade e nas sabedorias ancestrais em um espaço de criação artística compreendendo os processos e suas dimensões. A materialidade da terra e das fibras vegetais foram os elementos de afirmação da cultura e da arte como campo de conhecimento, produção, transmissão e transformação. Elegemos as técnicas e procedimentos que utilizam a terra crua como matéria prima e elencamos o adobe, o pau-a-pique e a taipa de pilão, para a realização desta experiência de trabalho coletivo. A telha capa e canal de cerâmica foi também proposta como alternativa para cobertura.

PALAVRAS - CHAVE: Adobe; Pau a Pique; Taipa, Telha Capa e Canal

ABSTRACT: This paper discusses an experiment conducted in the School of Fine Arts of UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) in the second semester of 2018, during the "Constructive Techniques" course. This course had as its goal reducing the distance between the studies and theoretical discussions and the practical experimentation. It allowed for a reading of history through a recovery of knowledge originating in our constructive heritage, in addition to utilizing traditional lore in orality and ancestral wisdom in a space of artistic creation that included the processes and their dimensions. The materiality of the earth and the vegetable fibers were the elements of affirmation of culture and art as a field of knowledge, production, transmission and transformation. Techniques and procedures that use raw earth as materials were chosen, and techniques such as adobe, wattle and daub, and rammed earth were leveraged for this experience of collective work, and mission tiles were also proposed as an alternative covering.

KEYWORDS: Adobe; wattle and daub; rammed earth; mission tiles

INTRODUÇÃO

A experiência Terra Crua foi desencadeada por dois pressupostos básicos imbricados entre si. O primeiro é a consideração de que a terra crua, a argila, o barro e as fibras vegetais, em sua materialidade, constituição

física e carga simbólica, são matérias potentes – para alguns essenciais - na concepção e realização de projetos de criação artística. E o segundo é o da percepção de uma demanda entre os estudantes do curso de Artes Visuais de se aproximarem dessas matérias como estruturantes, ou seja, em seus aspectos estéticos e culturais, associadas aos sistemas culturais tradicionais, às sistematizações acadêmicas e às varias formas de representação e das suas possíveis relações com o corpo a, paisagem/natureza e a paisagem cultura.

Diante dessas questões e com a intenção de formar espaços de aprendizagem coletiva, instaurando um processo de pesquisAção, em 2016, começaram a ser organizadas as disciplinas “Estruturas para o Fazer” e “Técnicas Construtivas”. Ambas foram concebidas tendo como eixo a associação entre o/a artista, as matérias e os processos do fazer/pensar. Numa aproximação com o pensamento de Paulo Freire (1997), se estabeleceram a partir da problematização dialógica, incluindo as trocas de experiências, discussões, criações e vivencias de conhecimentos de diferentes grupos sociais/culturais, estimulando a conexão de saberes, sem hierarquias, fundadas não em sistemas preconcebidos, mas em possibilidades de relações, muitas vezes, carregadas de tensões. Desde então, ambas as disciplinas são oferecidas, alternadamente, pelo Departamento de Artes Plásticas da Escola de Belas Artes da UFMG, como optativas da área de tridimensionalidade, como um espaço de criação artística que abraça professores, alunos, pesquisadores e a comunidade de um modo geral.

As diversas experiências vivenciadas desde 2016, com diferentes grupos, confluíram para o projeto Terra Crua, desenvolvido nos ateliês de Cerâmica e de Artes da Fibra da Escola de Belas Artes, em 2018, como proposta da disciplina “Técnicas Construtivas”. Nos encontros iniciais, o grupo se organizou com a proposição de se iniciar a construção de um espaço coletivo, se dividindo em quatro subgrupos – adobe, pau a pique, taipa de pilão e telha capa e canal -, com o cuidado de não se perder o diálogo permanente entre toda a equipe. Uma vez estruturado, a primeira fase do projeto foram as pesquisa de campo, nas quais foram identificadas as características dos materiais necessários ao trabalho, que se concentrou nos processos. Cada uma das técnicas escolhidas foi pesquisada e executada por todos os alunos, tendo como foco a ampliação do leque de possibilidades relacionadas à tecnologia dos materiais, processos técnicos, de criação e sistemas de produção. O trabalho,essencialmente coletivo, envolveu a discussão das técnicas, seus pressupostos teóricos e a experiência prática.

Alguns pressupostos

A intenção de se abordar algumas técnicas de construções vernaculares em uma disciplina do curso de Artes Visuais dialoga com o que diz Michael Frisch, ao considerar que “nossas imagens do passado são conservadas e transmitidas através do tempo não só por meio da experiência vernacular, mas também como construções culturais administradas e midiatizadas,” (FERREIRA e AMADO, 2002, p. 79). Assim, a escolha por oferecer aos

estudantes a experiência construtiva é um caminho de aproximação *concreta* desses procedimentos tradicionais, provocando, também a percepção de possíveis relações com as pesquisas artísticas, poéticas e estéticas. Além disso, se inscreve nas relações das construções com o seu entorno, considerando que a arte necessita - percebe e vive - dele para existir, o que se relaciona com o que diz Moacir dos Anjos:

> qualquer produção artística está sempre ligada, com menor ou maior evidência ou consciência, aos lugares e aos tempos vividos por seus autores. Aquilo que é inventado pelos artistas, ou mediado por suas subjetividades, sempre deixa transparecer, como sintoma ou como análise, a situação e o contexto específicos que lhe serve de chão e calha. São criações que estabelecem e que reiteram, a cada ambiente e a cada momento, um conjunto de pistas e de vestígios que desenham maneiras singulares de estar no mundo, próprias a uma dada comunidade. (ANJOS, 2017, s/p.)

A isso, soma-se a constatação de uma predominância, no cotidiano dos alunos da Escolda e Belas Artes e do próprio campo das Artes Visuais, de modos de fazer/saber hegemônicos, notadamente circunscritos nas referências estadunidenses e europeias, que, não raramente, obscurecem modos de fazer/saber do que se pode nomear como “nosso entorno”. Nesse sentido, o projeto Terra Crua também se alicerça na ideia de “uma arte que recusa a naturalização da invisibilidade social de determinadas questões, grupos sociais e entendimentos sobre o mundo” (ANJOS, 2017, s/p), oferecendo a possibilidade experiências potentes imersas em nossa cultura, que não raramente são subjugadas, em hierarquias inventadas e legitimadas como, por exemplo, eruditas e/ou populares, ignorando suas peculiaridades e complexidades diversas.

É importante ressaltar ainda que a abordagem do Terra Crua dialoga com os cruzamentos interculturais, na concepção proposta por Canclini (2016), para quem

> Seu valor não reside na eloquência ou na espetacularidade com que exibem a criatividade de um povo, mas no modo de gerar espaços dialógicos onde se abrem novas formas de conhecimento e interdependência. Não estão preocupadas em marcar os limites de cada cultura, mas em elaborar o que as relaciona com outras: inclusive pela via negativa do contraste e da exclusão [...] (CANCLINI, 2016, p.121).

Outro aspecto considerado foi a abordagem de Simon Schama (1996), da paisagem com uma construção cultural, a inserção ou o apagamento de vestígios de edificações de terra crua em detrimento de construções pedra e cal e de alvenaria, na construção da memória nacional, na primeira metade do século XX, foi um capitulo acentuadamente pontuado nas publicações que gravitaram em torno dessa questão, evidenciada com a publicação de *Brazil Build* em 1943, no período de construção da identidade nacional.

Arte e matéria

Outro ponto significativo nos processos vivenciados pelo grupo no projeto Terra Crua diz respeito à autonomia da matéria no campo das Artes Visuais. Com a terra/argila deixando de ficar refém da representação, os processos como forma de expressão ganham visibilidade, em diálogo com vários artistas que incorporam a seus trabalhos as fibras, o barro cru, a terra e a cerâmica. A ligação com a matéria, com a terra e com o corpo e a paisagem passam a ser preponderantes, como desdobramentos de operações em que a matéria torna-se indissociável das ações desencadeadas nos processos de criação, como também aborda Pareyson (2001). Para o autor, que vincula a matéria da arte aos “materiais físicos que se servem os artistas, vistos na sua constituição natural, no seu uso comum e na sua destinação artística”, o artista, ao adotar determinada matéria, deve estar atento à sua “independência”, que se traduz na “sua natureza muito especial, que é aquela e não outra”. Nessa relação, ele chama a atenção para o “diálogo do artista com a sua matéria, no qual o artista deve saber interrogar a matéria para poder dominá-la, e a matéria só se rende a quem souber respeitá-la” (PAREYSON, 2001, p. 164).

E, como exemplos dessa relação com a matéria, que ganharam corpo a partir da segunda metade do século XX, o grupo também estabeleceu diálogos com a produção/atuação de artistas como Ana Mendieta (Cuba, 1948 – EUA, 1985) e Celeida Tostes (Brasil 1929 -1995), imersas nessas questões. Com proposições distintas, tanto Mendieta quanto Tostes são referências de intervenções na paisagem, performances e instalações, em suas ações que estabelecem relações com o corpo, a terra, a natureza, os tempos ancestrais e o confronto com as estruturas sociais. Mas, se ambas alimentaram as discussões do grupo, a aproximação com as propostas de Celeida Tostes, precursora da arte com o barro, a

cerâmica e a terra crua (COSTA, 2014) repercutiu de forma decisiva no grupo. Seus estudos, que refletiram em sua produção artística, permearam as discussões, possibilitando um entrelaçamento entre modos construtivos tradicionais e a arte contemporânea.

O projeto e suas ações

> *O homem que não dominava a leitura podia ver e escutar muitas coisas que hoje não somos capazes de perceber: a trilha dos animais selvagens que caçava, os sinais da aproximação de vento ou chuva. Ele podia saber as horas do dia pelas sombras das arvores ou as da noite pela posição das estrelas no horizonte. E no que respeita à audição, ao olfato, ao paladar e ao tato, sua superioridade em relação a nós é inquestionável. Mas não vim aqui propor um retorno ao analfabetismo, para recuperar o conhecimento das tribos paleolíticas. Lastimo tudo o que perdemos, mas não esqueço que os ganhos superam as perdas. O que estou tentando descobrir é o que de fato podemos fazer hoje.* Ítalo Calvino

Os quatro procedimentos desenvolvidos pelo grupo – o adobe, o pau a pique, a taipa de pião e a telha capa e canal - foram assumidos coletivamente, ainda que parte dos processos tenham sido realizados pelos subgrupos constituídos para garantir a dinâmica de trabalho. Na etapa final dos trabalhos foi realizado um seminário, quando também foram partilhadas proposições de continuidade dos trabalhos, que culminaram com a produção da publicação “Terra crua”, um compêndio das atividades realizadas no semestre e suas possibilidades de aplicação nas Artes.

O Adobe - Um dos grupos se dedicou aos tijolos de adobe, que aparecem nas construções de diversas culturas em diferentes territórios e diferem dos tijolos comuns por não serem cozidos. Para fazer o tijolo de adobe, o barro pode ser encontrado já pronto na natureza, oriundo de solo argiloso, com características físicas e morfológicas ideais, ou obtido por meio de adição de uma certa quantidade de areia, além de estrume de boi e fibras vegetais - usados como agregado, aglutinante e para reforçar a estrutura, respectivamente. A terra não pode ser nem muito argilosa nem muito arenosa. Deve ter uma consistência que possa ser moldada em formas e que, ao secar não ocorram rachaduras devido ao índice de retração.

O tijolo de adobe de um modo geral é produzido em fôrmas de madeira. Os tipos de terras variam em sua nomenclatura e estrutura dependendo do local, bem como sua forma de preparo e utilização, sendo que as pesquisas envolvem a terra de formigueiro, a terra crua, o cupinzeiro, a estercada, a de cultura, argilosa, terra abaixo de metro e piçarra, para cada terra uma forma de preparo e utilização. Depois de selecionada a terra ou feita a mistura, o barro é amassado com pés e colocado nas fôrmas previamente preparadas. Em seguida, são submetidos ao processo de secagem.

O processo de pesquisa começou coma extração da terra, sendo que foi utilizada a do próprio local de realização do trabalho, seguida pela a retirada das impurezas, com peneiras. Na sequência, a terra foi depositando no buraco de onde foi retirada, misturada com água descansou e, no dia seguinte, se acrescentou, gradativamente, mais água, ao mesmo tempo em que a mistura era amassada com os pés, até o momento em que deixava de grudar na pele e era possível enrolá-la na mão. Depois disso, foi acrescentada a areia, até ficar no ponto de enrolar com a mão e, em seguida o capim, estruturando a massa antes de colocá-la na fôrma, que foi previamente deixada de molho na água e polvilhada com areia para facilitar a retirada do tijolo. No preenchimento da fôrma, a mistura da massa, separada na quantidade certa para cada tijolo, foi jogada com força, garantindo, com o impacto a aderência à forma e a resistência do tijolo, que ficou exposto para a secagem, protegido da chuva e do sereno.

Para o grupo envolvido, a experiência de elaboração do adobe foi permeada de reflexões da história, costumes e culturas que se relacionam o tijolo de barro e fibras, permitindo conexões com os modos de fazer e com a matéria no campo da arte, envolvendo aspectos da produção, da conservação e também da forma. Foram considerados aspectos

relacionados ao comportamento do solo na presença da água, as variações de volume na secagem e o índice de retração, assim como o comportamento dos materiais estruturantes, agregados e consolidantes.

O Pau a Pique - O segundo grupo se dedicou ao pau a pique, ou taipa de mão, que consiste basicamente no preenchimento com barro de uma parede formada pelo entrelaçamento de madeiras verticais fixadas no solo, com vigas horizontais amarradas entre si por cipós. O procedimento foi abordado como um sistema construtivo, considerando diferentes técnicas e processos, que variam de acordo com o lugar, os materiais e as pessoas envolvidas. O barro adequado pode ser encontrado na natureza já pronto, em condições ideais para ser usado dependendo de sua constituição e de suas características físicas e morfológicas, mas, se necessário, pode ser conjugado à areia ou a algum tipo de fibra, para melhor adequação à estabilidade e suscetibilidade às adversidades. A conservação, assim como o processo de degradação, está diretamente ligada ao manejo dos materiais, ao processo de construção, ao acabamento, à cobertura e à manutenção.

Nesse sentido, as condições como o clima, época do ano e o horário da coleta devem ser observados uma vez que podem influenciar na qualidade e durabilidade do material.

Na realização do trabalho, após a escolha do local, foi feita a escavação para a instalação de um pequeno alicerce de pedras (britas), onde foram fincados os esteios, como fundação para as paredes. Seguindo a proposição de se utilizar matéria-prima disponível na região, o grupo utilizou a terra extraída do próprio local de realização do trabalho e optou por madeiras de verga e pelo bambu para a construção da estrutura, selecionando os de maior diâmetro para as extremidades de cada parede e os mais finos, alguns cortados em meia-cana, para intercalar entre os espaços e fazer a trama. Na coleta, foi observado o corte diagonal, visando uma melhor recuperação da planta. Na sequência, foram providenciados os vegetais para a amarração, o cipó São João (Pyrostegia venusta) e a taboa (Thypha domingensis). Após a imersão das plantas, em água limpa - o cipó por aproximadamente 15 dias, e a taboa, por alguns minutos – as fibras foram retorcidas, e usadas para a amarração.

Na montagem da estrutura vertical, com o intervalo entre os paus em torno de um palmo ou um pouco menor, as bases da seção cilíndrica foram queimadas, um procedimento importante para a impermeabilização do cerne contra umidade do solo. Para o fechamento da estrutura foi feita uma trama, entrelaçando os bambus no sentido horizontal. Na amarração foram utilizadas fibras de cipó São João e taboa, garantindo uma superfície - como uma armadura - capaz de receber e sustentar o barro usado para preencher os vazados desta armação.

Como processo de experimentação, para a última etapa da construção, a de recobrir a trama com barro, o grupo optou por erguer três paredes com diferentes preparos de barros: o barro sem aditivo (puro), o barro com adição de feno e o barro com areia. Para

o preenchimento das paredes, foi seguida a recomendação de se trabalhar com duas pessoas. Assim, cada uma ficou de um lado da parede e, segurando uma porção de barro na mão, aturaram com movimentos sincronizados, no chamado "sopapo", unindo o barro com a parede como um "sanduíche", criando um tipo de vácuo e comprimindo o barro, deixando essa mistura firme e aderida na estrutura.

Após a secagem, o grupo observou que na parede com barro puro aconteceram grandes rachaduras, com o barro desprendendo-se em algumas partes, enquanto a do barro misturado com feno permaneceu firme e resistente, com apenas algumas trincas. Na parede que houve adição de areia, o resultado foi semelhante ao da primeira, com rachaduras e algumas partes em desprendimento.

A Taipa de Pilão- O terceiro grupo trabalhou com a taipa de pilão, procedimento para a construção de paredes que utiliza terra crua sem estruturas, livre de matérias orgânicas e com uma porcentagem próxima de 30% de argila e 70% de areia que foi compactada com um pilão, em fôrmas de madeira, em camadas de aproximadamente 10 cm.

Nesse processo, a parede é construída em fôrmas móveis, reposicionadas à medida que são preenchidas. A terra utilizada deve ter baixo teor de umidade, porém o suficiente para que os materiais permaneçam coesos, garantindo uma estrutura resistente e durável. Por ser sensível à umidade, é necessário evitar o contato com a água ou mesmo com a umidade do solo, que pode infiltrar na base das paredes por capilaridade, demandando uma fundação impermeabilizante.

Além de sustentável, a taipa de pilão também ganha em eficiência térmica e universalidade, uma vez que é compatível com grande parte das obras. Dentre os benefícios do uso de taipas na construção, está a considerável redução de custos, já que é possível o uso de até 90% de materiais provenientes do lugar onde é produzida. Além disso, destaca-se a capacidade da taipa de pilão de produzir paredes tão duráveis quanto às de concreto, a beleza e personalidade que a técnica, quando bem aplicada, proporciona à obra, a exclusão de rachaduras ou trincas, visto que a compactação, a grande quantidade de areia e o baixo teor de umidade evitam a retração das paredes, deixando-as mais sólidas. No caso foram utilizados dois tipos de solos diferentes que estavam armazenados nos ateliês.

A experiência do grupo com a técnica de taipa de pilão começou com a construção do caixote de madeira, o taipal, medindo 20x40x60cm, que pode ser desmontado assim que todo o processo estiver terminado, subindo com ele para a construção das camadas superiores até se chegar à altura desejada da parede.

Foram produzidas duas massas, a partir de dois tipos de terra. A primeira, como pesquisa poética, utilizou uma terra ferruginosa usada para pintura e a outra uma terra retirada do próprio local. Como referência para o preparo foi adotado o padrão 10 litros de terra, um litro de cal hidratada e três litros de areia misturados com água até atingir o ponto de formação de bolas sem esfarelar, ao ser prensada na mão. Na sequência, foi realizada uma camada com a primeira massa, após depositada na forma de taipa e

prensada até ficar bem compactada. A camada subsequente, foi produzida com a segunda mistura e, para a terceira camada foi utilizada, novamente, a primeira massa. As camadas foram superpostas imediatamente depois da pilagem, quando a camada anterior já estava bem prensada.

A Taipa é como um barro seco, uma terra aprisionada que vai se transmutando em resistência e reivindica seu espaço. Há milênios se difundiu por todo o globo. Suas diferenças nas técnicas construtivas demonstram a diversidade e o valor dos ensinamentos que de geração em geração chegaram até nós. À medida que a descobrimos nos deparamos com sua capacidade de nos maravilhar.

A Telha de Capa e Canal- O quarto grupo se dedicou à telha colonial, também conhecida como capa e canal e capa e bica. Feitas de argila, tem forma côncava e são assentadas em fileiras com posição invertida, dando um acabamento ondulado que propicia o escoamento rápido da água. Depois de moldadas, passam por um processo de secagem e são submetidas à queima a uma temperatura entre 750ºC a 950ºC. Em sua produção, os telheiros utilizavam, originalmente, um conjunto de peças de madeira, um chassi/quadro trapezoidal, uma régua e um molde em forma de um meio tronco de cone. Como cada oleiro possui a sua própria fôrma, as telhas possuem tamanhos e formas diferentes.

O grupo que atuou na produção de telhas de barro começou seu trabalho preparando a massa de argila, amassando e ajustando a sua consistência, deixando-a no ponto adequado para que pudesse ser moldada. Na sequência, foi feita uma mistura, de areia com cinza, utilizada como desmoldante, com70 % de areia e 30 % de cinza, ambas peneiradas. Depois de preparadas as mesas e a argila, e das formas serem mergulhadas na água, deu-se início ao processo. A mistura de areia com cinza foi polvilhada nos moldes e sobre a mesa, no espaço do quadro trapezoidal, que, em seguida, recebeu a massa de argila em toda a sua superfície, com o cuidado de não se deixar espaços vazios. A massa, ainda na fôrma plana, foi nivelada e alisada com uma régua de madeira, retirando todo o excesso do barro. Posteriormente, a placa de argila foi deslocada para um plano lateral sobre o molde da telha. Assim que a argila ficou no formato da telha, foi desenformada e colocada, por alguns dias, para a secagem em uma superfície plana, polvilhada com a mesma mistura de areia e cinzas. A queima foi realizada apenas após as telhas estarem completamente secas, o que demorou cerca de dez dias.



Registro de Atividades – 2018. Arquivo do Grupo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência das técnicas vernaculares em sala de aula aumentou a certeza de que a diversidade no modo de fazer vem testemunhar e reconhecer o valor dos saberes tradicionais. Temos uma trajetória de pesquisa exploratória que nesse percurso possibilita e aproximam a experiência vivenciada, a experiência cientifica e a experiência artística.

Vamos tecendo os meandros de nossos caminhos e, em um espaço/tempo não absoluto, desvendamos uma forma de pensar a arte. A matéria construída revela a substancia mais intima contida na forma artística de se expressar. Um inventário de conhecimentos se formou e o saber não vem apenas para um novo universo, ele extrapola, e nos leva a entender de uma forma final como a tradução em arte de uma escrita, conecta as técnicas e flui do pensamento como linha de construção.

A terra e o barro, seja como matérias constituintes do solo ou elementos simbólicos, se fazem presentes tanto na arte quanto nos modos de viver e de habitar. Buscamos assim pensar as questões relacionadas à utilização da terra aplicada a sistemas construtivos, esculturas, intervenções e manifestações diversas de um modo geral. Nesse sentido, acreditamos tornar-se possível estabelecer um diálogo acerca do processo de pesquisa e experimentação com o trabalho de artista, integrando a ação artística com a experiência da vida cotidiana. As relações são estabelecidas e transformam o conhecimento adquirido pela tradição oral em um experienciar e materializar técnicas vernaculares transmutadas e utilizadas em processos de criação artística. É clara a importância de pesquisas, experimentações e criações artísticas envolvendo professores, alunos, pesquisadores e a comunidade de um modo geral quando compreendemos todo esse universo. A origem e o significado no fazer de cada técnica bebidas nas bibliotecas orais de nossos mestres nos dão a certeza de continuar nesse universo possuidor de um patrimônio intangível que grita por sobreviver.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Moacirdos. *A Arte brasileira e a crise da representação*. Revista ZUM, São Paulo, 7 jul. 2017. Disponível em: https://revistazum.com.br/colunistas/crise-de-representacao/Acesso em: 20/04/2019.

BARDOU, Patrick. ARZOUMANIAN, Varoujan. *Arquiteturas de Adobe*. Barcelona: Gustavo Gill, 1981.

BHABHA, Homik K. *O Local da cultura*. Tradução de Mirian Ávila. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. Tradução de Heloisa PezzaCintrão. São Paulo: Edusp, 2006.

CANCLINI, Nestor García. A Sociedade sem Relato: *Antropologia e Estética da Iminência*. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2016.

COSTA, Marcus Lontra; SILVA, Raquel (orgs). *Celeida Tostes*.Realização:Memória Visual. Rio de Janeiro Aeroplano. 2014. Disponível m<http://aeroplanoeditora.com.br/2014/09/celeida-tostes/

FERREIA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaina (org). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

INTERNATIONAL CONFERENCE ON THE CONSERVATION OF EARTHEN ARCHITECTURE (6th), *Adobe 90 Preprints*. Las Cruces, New Mexico: The Getty Conservation Institute, 1990. 46.

LENGEN, Johan Van. *Manual do Arquiteto Descalço*. São Paulo: Empório do Livro, 2008.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PORTOCARRERO, José Afonso Botura. Tecnologia indígena em *Mato Grosso Habitação*. Cuiabá: Entrelinhas, 2018.

SALLES, Cecilia Almeida. Gesto Inacabado: *processo de criação artística*. São Paulo: Anna Blume, 2004.

SALLES, Cecilia Almeida. Redes da Criação: *construção da obra de arte*. São Paulo: Horizonte, 2006.

SCHAMA, Simon. *Paisagem e memória*. Tradução de HildegardFeist. São Paulo: Companhia das Letras, 1996

CAPÍTULO 4

PHASING LOOPS: ANIMAÇÕES INFINITAS

Data de aceite: 17/02/2021

Data de submissão: 08/12/2020

Rodrigo Stromberg Guinski
Mestre em Visualization Sciences pela Texas A&M University, revalidado como Meios e Processos Audiovisuais pela USP, pesquisador independente,
http://lattes.cnpq.br/8502744174536697

RESUMO: Este artigo discute o desenvolvimento do projeto artístico *Phasing Loops*, que explora uma técnica análoga à técnica de composição musical *phasing* (relação de sincronia entre dois ou mais eventos e o ajuste dessa sincronia) para animação de imagens. Pela sobreposição de *loops* de animação com diferentes durações é possível gerar imagens complexas criadas por elementos básicos mais simples. Com a progressão da animação, esses elementos básicos se combinam em diferentes agrupamentos e configurações. No entanto, esses elementos básicos nunca mudam. A combinação desses *loops* pode gerar diferentes imagens por longos períodos antes do ciclo se reiniciar. A duração do ciclo de algumas das animações chega a ordens de magnitude superior a 10^{19} *frames*, que, na cadência de 24 *frames* por segundo, é equivalente a idade estimada do universo (14 bilhões de anos). O aspecto generativo do projeto referencia os compositores minimalistas Steve Reich e Terry Riley e o compositor e artista visual Brian Eno.

PALAVRAS - CHAVE: animação; arte generativa; phasing; loop; híbrido.

PHASING LOOPS: ENDLESS ANIMATIONS

ABSTRACT: This article discusses the development of the artistic project Phasing Loops, which explores a technique analogous to the technique of musical composition called phasing (synchrony relationship between two or more events and the adjustment of that synchrony) for image animation. By overlapping animation loops with different durations, it is possible to generate complex images created by simpler basic elements. As the animation progresses, these basic elements combine in different groupings and configurations. However, these basic elements never change. The combination of these loops can generate different images for long periods before the cycle starts again. The cycle duration of some of the animations reaches orders of magnitude greater than 10^{19} frames, which, at a rate of 24 frames per second, is equivalent to the estimated age of the universe (14 billion years). The generative aspect of the project references the minimalist composers Steve Reich and Terry Riley and the composer and visual artist Brian Eno.

KEYWORDS: animation; generative art; phasing; loop; hybrid.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute o desenvolvimento do projeto artístico *Phasing Loops*, que consiste em séries de animações explorando o *loop* e o efeito de *phasing* como sistema generativo. Primeiramente, são

apresentadas informações sobre aplicações anteriores dos elementos definidores desse projeto, ressaltando artistas que utilizaram *loops*, *phasing* e abordagens alternativas a duração e elementos generativos. Em seguida, são abordados os aspectos técnicos do processo de descobrimento e criação do projeto. Finalmente, são apresentados diversos resultados desse projeto dentro do contexto de suas exibições.

LOOP

Loop é a imediata repetição de uma sequência de imagens ou sons, sem interrupção ou variação. *Loops* são elementos presentes em algumas das primeiras experiências cinemáticas, como o Zootropo, criado em 1834 por William George Horner, que consiste em um cilindro de metal que gira permitindo ao expectador visualizar animações através de fendas nesse cilindro. No interior do cilindro são colocadas tiras de papel em *loop* com sequências de imagens que formam movimentos contínuos, sem emendas aparentes que identifiquem começo ou fim da animação. Na década de 1960, compositores minimalistas como Terry Riley e Steve Reich começaram a utilizar o *loop* como recurso expressivo. O uso contemporâneo do *loop* é ubíquo, como apresentado nas animações em GIFs, animações em Flash, sampling musical, vídeo games e programação de computadores.

PHASING

O efeito de *phasing*, ou mudança de fase, é a mudança gradual de sincronia entre dois ou mais elementos e o retorno a essa sincronia. Nesse projeto, o efeito de *phasing* é utilizado como sistema generativo. Em composição musical, *phasing* ou *phase-shifting* é a técnica na qual duas frases idênticas são tocadas simultaneamente, mas em andamentos diferentes. Essa técnica foi utilizada pelo compositor minimalista Steve Reich em suas composições *It's Gonna Rain* (1965) e *Come Out* (1966).

It's Gonna Rain consiste em duas cópias idênticas de um fragmento de sermão de um pregador de rua dizendo a frase "*it's gonna rain*", reproduzidas por dois toca-fitas, os dois *loops* começam em uníssono, mas gradualmente saem de sincronia devido a uma inconsistência na velocidade de reprodução dos dois toca-fitas. O projeto *Phasing Loops* explora visualmente esse efeito descrito para obras musicais.

ARTE GENERATIVA

O artista e teórico Philip Galanter define a arte generativa pelo uso de um sistema que ao ser acionado possui certo grau de autonomia que contribui ou resulta em uma obra completa (2003, p. 219). Sistemas generativos são utilizados pelo músico, produtor musical e artista visual Brian Eno desde a década de 1970 na criação de peças musicais e obras

audiovisuais.

Eno começou a trabalhar com vídeos como “uma maneira de fazer pinturas” (ENO, 2005, tradução do autor) e explorar a luz como uma mídia de artista (ENO, 2007). Nesse sentido, ele descreve a TV e o vídeo como “mídias de imagens em vez de mídias narrativas. Para ele, o vídeo (...) é uma maneira de configurar a luz, assim como a pintura é uma maneira de configurar a tinta.“ (ENO, 2005, tradução do autor). O projeto *Phasing Loops* explora essa ideia de que vídeos podem ser vistos como pinturas, tendo suas durações definidas pelo interesse do espectador.

Em 2006, Eno lançou *77 Million Paintings* como instalação com múltiplos canais vídeo e como instalação de vídeo portátil, em DVD, para uso doméstico. *77 Million Paintings* utiliza um *software* desenvolvido especialmente para o projeto para combinar 296 pinturas realizadas a mão por Eno. A cada momento, quatro imagens são sobrepostas e combinadas, gerando aproximadamente 77 milhões de variações antes de repetições acontecerem. As imagens são escolhidas aleatoriamente e gradualmente aparecem e desaparecem, a duração de cada imagem também é determinada aleatoriamente. A velocidade em que as imagens aparecem e desaparecem podem ser escolhidas pelo usuário na versão em DVD, de maneira que se uma velocidade de mudança de 30 segundos for escolhida levaria 73 anos para ocorrerem todas as combinações.

Com sistemas generativos, o artista não é a pessoa que finaliza obras. No entanto, o artista cria um processo e o coloca em movimento, permitindo que ele prossiga idealmente sem intervenção humana (ENO, 1996, p. 330). Devido ao grande número de imagens geradas pelo sistema, o artista não consegue prever todos os resultados do processo e se torna também, um expectador da obra. Os resultados do processo podem ser tão surpreendentes para o artista quanto para o expectador.

PHASING LOOPS

O primeiro contato do autor deste artigo com o efeito de *phasing*, utilizado nas animações aqui discutidas, aconteceu por acaso durante a criação de animações utilizando o *software Macromedia Flash*, posteriormente *Adobe Flash* e atualmente *Adobe Animate*, em algum ponto entre 2003 e 2006, período no qual o autor trabalhava realizando animações para conteúdos educacionais multimídia. Em mais de uma ocasião durante o processo de animação de multiplos elementos em *loop*, como, por exemplo, ponteiros de relógios e rodas de carros, enganos na duração da animação de algum elemento causavam dessincronia e desconexão com o restante da animação. Portanto, criando variação e novas relações entre os elementos cada vez que a animação se reiniciava. A princípio, isso era considerado um erro e era prontamente corrigido para todos os elementos animados sincronizarem corretamente. Com a repetição ocasional desses erros os resultados curiosos passaram a ser apreciados por gerarem combinações imprevisíveis e em vez de serem prontamente

corrigidas, as animações passaram a ser assistidas pelo autor, os novos padrões de combinação de elementos passaram a ser contemplados e analizados antes de serem corrigidos. Dessa maneira, foi considerado que esse erro ou problema poderia se tornar um efeito em outro contexto. Anos depois, entre 2009 e 2012, a criação de animações utilizando esse efeito foi tema da tese de mestrado do autor em *Visualization Sciences* na *Texas A&M University*, sob a orientação da professora Carol LaFayette, com apoio técnico e teórico dos professores Philip Galanter e Jeff Morris. Durante esse período foram realizadas oito animações com a intenção de serem exibidas em conjunto ou individualmente.

A descoberta do efeito de *phasing* foi possível devido a características do *software Adobe Animate*. O formato nativo exportado pelo *software* é o SWF (*ShockWave Flash*), que é diferente de outros formatos de vídeo por diversas razões. É otimizado para reprodução na internet, extensionabilidade, escalonabilidade, velocidade de renderização, e permitir controles e interatividade através da linguagem de programação *ActionScript*. Possui editor de gráficos vetoriais controlados por meio de interface gráfica, permite cadências entre 1 e 120 *frames* por segundo e suporta RGBA (os três canais RGB mais transparência). Por ser baseado em vetores as imagens são nítidas, limpas e geométricas, resultando em aparência gráfica. Essa característica é importante para a flexibilidade de reprodução das animações, sendo que podem ser ampliadas ou reduzidas sem perda de resolução. Diferente de programas de edição vídeo, que exportam arquivos para serem executados por outros programas nos quais a opção de reprodução em *loop* deve ser selecionada, esse *software* exporta um arquivo que executa animações em *loop* automaticamente, para que ele execute a animação de outra maneira é necessária a programação de comandos, por exemplo, para que a animação seja reproduzida apenas uma vez. Portanto, é comum durante a criação de uma animação que se execute o arquivo SWF para a visualização do progresso do trabalho.

O *software* também permite que elementos tenham linhas do tempo independentes da linha do tempo da cena de animação, esses elementos são chamados de *movie clips*. Por esse motivo, os *movie clips* são perfeitos para a animação em *loop*. Portanto, se uma cena tem duração de 15 segundos, um *movie clip* com duração de 3 segundos será repetido 5 vezes, sem a necessidade da animação ser realizada 5 vezes. Uma característica de reprodução de *movie clips* na área de trabalho do *software* é eles aparecerem estáticos na linha do tempo da cena principal, podem ser visualizados apenas individualmente e não em conjunto com o restante da animação, portanto, tornam necessária a execução do arquivo SWF para sua visualização.

A necessidade de execução do arquivo SWF para a visualização de *movie clips* e do progresso da animação só permitiram a descoberta do efeito de *phasing* devido a uma característica da linha do tempo do *software*. A linha do tempo da cena determina a duração da animação e como o*s movie clips* serão executados. Por exemplo, se uma cena de animação tem a duração de 10 segundos e consiste em vários *movie clips* com

durações diferentes, por exemplo, 2, 3, 4 e 5 segundos, ao final desses 10 segundos os *movie cips* com durações de 3 e 4 segundos são interrompidos, por não serem múltiplos de 10, portanto, quando o *loop* é reiniciado as animações desses *movie clips* saltam para o início, sem reproduzir uma animação contínua. Entretanto, se a linha do tempo consistir em apenas um *frame*, então os *movie clips* são reproduzidos indefinidamente de maneira contínua, portanto possibilitando o *phasing*.

Inicialmente, o sistema de *phasing* foi utilizado na criação de estudos narrativos, por exemplo, na criação de paisagens urbanas com veículos e personagens em movimento e variação de iluminação da cena. Essas tentativas de narrativa foram abandonadas por não apresentarem o resultado estético que gerou o interesse inicial do autor, sendo eles, os padrões de repetição e reconfiguração que convidavam a contemplação, quase como um transe. Após uma variedade de estudos, foi observado que os resultados mais satisfatórios, que atendiam as condições mencionadas anteriormente, eram obtidos pelo desmembramento de imagens estáticas que se decompõem, se reconfiguram e se reconstroem. Para a obtenção desses resultados foram identificados cinco tipos de *loops* que podem ser utilizados individualmente ou em combinação. São eles: transparência, cor, forma, movimento e *flicker*.

A imagem escolhida como tema das animações foi um rosto geométrico estilizado, e suas variações, que é utilizado pelo autor desde 2008 na série de sequências gráficas *Interface* (figura 1). *Interface* trata da relação entre humanos e máquinas e dos meios de produção e reprodução de imagens, temas que também são explorados no projeto *Phasing Loops* com a incorporação de elementos de movimento, duração e som.

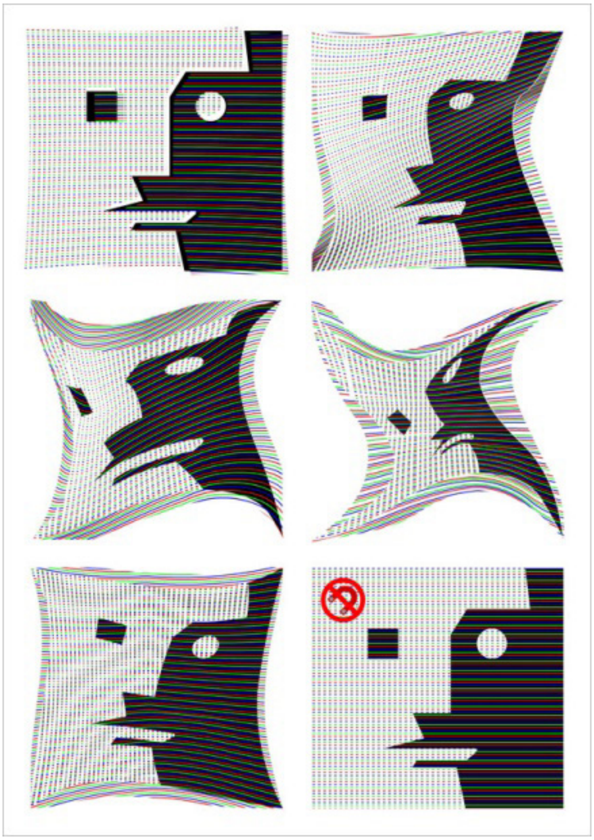


Figura 1 – *Degauss*, sequência gráfica da série *Interface*, 2008.

Fonte: http://rguinski.com/interface_04.htm.

Foi determinado que as animações a serem criadas para o projeto *Phasing Loops* deveriam atender quatro critérios: apresentar o rosto estilizado, explorar o efeito de *phasing*, serem iniciadas por uma imagem em preto e branco e representarem elementos estruturais de meios de reprodução audiovisuais analógicos e digitais (canais de cor, pixels, linhas de varredura, etc.), de modo a criar imagens que expõem, replicam e amplificam o comportamento de diferentes tecnologias de visualização, como o tubo de raios catódicos, monitores LCD e filme projetado. Para isso, a imagem em preto e branco, que pode durar um *frame* ou a primeira iteração do ciclo, é formada por camadas de cores primárias que progressivamente criam variações de cor ou tons de cinza. O branco é formado por camadas nas cores vermelho, verde e azul violetado (RGB) no modo de mistura aditiva do sistema de cor luz, como em monitores de computador e televisores. A cor preta é formada por camadas nas cores ciano, magenta e amarelo (CMY), no modo de mistura subtrativa, que simula a mistura de cores no sistema de cores pigmento transparente, do qual as

cores primárias correspondem às cores secundárias do sistema de cores luz. A partir das cores preto e branco mais as cores primárias e secundárias do sistema RGB são formados esquemas de cor e combinações de formas mais complexas através dos cinco tipos de ***loop*** utilizados.

ANIMAÇÕES INFINITAS

No projeto *Phasing Loops*, para a criação do efeito de *phasing* uma animação é produzida com uma duração predeterminada e finalizada na cadência de 24 *frames* por segundo, padrão estabelecido na década e 1920 para cinema sonoro (BROWNKLOW, 1980). Devido à ocorrência de *tearing* - quando mais de um *frame* é exibido de uma vez pelo monitor de um dispositivo, isso é mais visível em imagens verticais com movimento horizontal – na reprodução de animações em SWF, mesmo quando a cadência é sincronizada com a *refresh rate* do monitor, após vários estudos, foi observado que as imagens deveriam se mover um *pixel* por *frame* para o movimento ser suave, sem artefatos indesejáveis e as formas apresentarem bordas nítidas, o que não seria possível com a utilização de *motion blur* para suavizar o movimento. Devido a essas decisões, para serem apresentadas em *smart TVs* de alta definição (HD) - com formato de 1920 x 1080 pixels e na proporção 16:9 - o primeiro *loop* de uma imagem que cruza a tela horizontalmente tem a duração de 1920 *frames*, e para imagens que cruzam a tela verticalmente 1080 *frames*. Para a criação de um efeito de *phasing* suave e progressivo, cada elemento da animação é colocado em um *loop* e para cada um dos *loops frames* são adicionados consecutivamente: primeiro nenhum, um, dois, três e assim por diante. Essas escolhas causaram ciclos de *phasing* de longa duração.

Para calcular o ciclo de *phasing*, ou seja, quando os *loops* irão sincronizar e reiniciar é calculado o mínimo múltiplo comum (MMC) da duração de todos os *loops*, em *frames*. O cálculo do MMC para um número pequeno de *loops* pode ser feito facilmente. Por exemplo, se há três *loops*, o primeiro com 24 *frames*, o segundo com 25 e o terceiro com 26 o ciclo é de 7800 *frames*, ou aproximadamente 5 minutos e 41 segundos em uma cadência de 24 *frames* por segundo. Com o crescente número de *loops* - algumas das animações possuem entre 3 e 648 *loops*, com durações de até 2136 *frames* - o cálculo se torna impraticável, e as necessárias aproximações numéricas impossibilitam a verificação do resultado. Para *loops* com duração de centenas de *frames*, 7 ou 8 *loops* são suficientes para que a duração chegue a ordem de magnitude de 10^{19} *frames*, o que, em uma cadência de 24 *frames* por segundo, é equivalente a idade estimada do universo (14 bilhões de anos).

Animações em *loop* podem ser potencialmente repetidas infinitamente, *loops* com animações contínuas não indicam início ou fim e tem sua duração definida pela experiência do expectador. Com a combinação de *loops* para a criação do efeito de *phasing* essas repetições são feitas com grande variação de imagens, não sendo realmente infinitas, mas

com ciclos de longa duração impossíveis de serem assistidos completamente por seres humanos.

EXIBIÇÕES

As primeiras 8 animações do projeto foram desenvolvidas para serem apresentadas em conjunto ou individualmente. Devido aos arquivos SWF dependerem de computadores para serem exibidos e a não ser comum espaços expositivos possuírem televisores/projetores e computadores na quantidade necessária para a exibição de todas as 8 peças e o aluguel desses equipamentos também ser dispendioso para esse número, a exibição desse conjunto completo ainda não foi possível. Entretanto, a série *Phasing Loops* é modular e escalonável, podendo ser apresentada individualmente ou em grupo, em telas de diversos dispositivos e tamanhos. A primeira exibição de uma dessas animações foi realizada em 2012, no *Vizagogo 19,* exposição da produção de alunos do curso de departamento de *Visualization* da *Texas A&M University*, em Bryan, Texas, EUA, na qual uma animação foi exibida em um monitor LCD de 17 polegadas. Posteriormente, no dia da defesa de tese de mestrado (12/10/2012) e no dia anterior, quatro animações foram exibidas no lobby do prédio do departamento de Arquitetura da *Texas A&M University*, em College Station, Texas, EUA, nesse caso as animações foram apresentadas em telas de plasma de 60 polegadas e foram utilizados dois computadores Mac Mini capazes de exibir duas animações cada.

Em 2015, de 13 a 21 de novembro, foi realizada a exposição coletiva de arte eletrônica *Ohm/zero.1*, na Aldeia Coworking, em Curitiba, com curadoria de Flávio Carvalho. Para essa exposição foi desenvolvida uma versão interativa intitulada *Phasing Faces Remix*, na qual, através de aplicativo desenvolvido com uso do *software* Max/MSP**,** os expectadores controlavam diversos parâmetros da animação projetada utilizando um controlador digital *Numark DJ2Go*. Para facilitar a interação foi desenvolvido um manual para esse controle (figura 2).

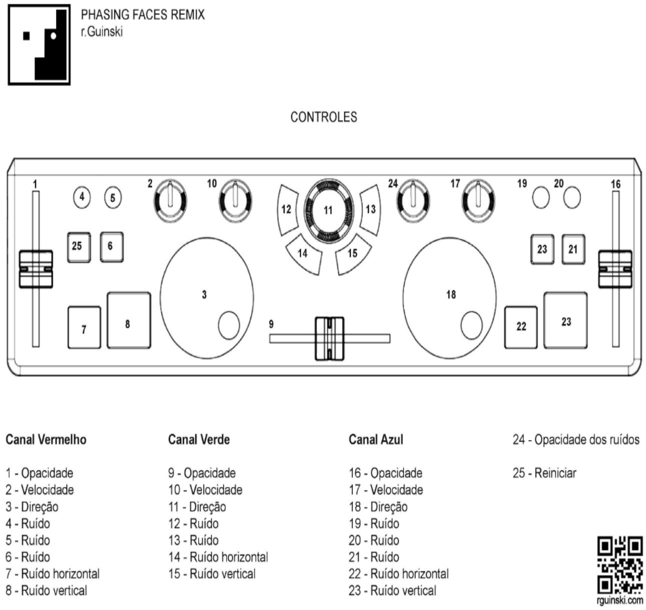


Figura 2 – Manual decontroles da animação interativa *Phasing Faces Remix*, 2015.

Fonte: o autor.

Em 2016, de 14 de abril a 16 de junho, foi realizada a exposição individual *Phasing Loops* na sala Célia Neves Lazzarotto do Museu Metropolitano de Arte (MuMA) de Curitiba, com apoio do Programa de Apoio e Incentivo à Cultura da Fundação Cultural da Prefeitura de Curitiba. Nela foram exibidas quatro animações em SWF projetadas em grande formato e também novas animações de curta duração, com até 10 minutos, finalizadas em MP4, que foram exibidas em sete televisores LED de 32 polegadas e três televisores de tubo de raios catódicos. Para as animações apresentadas em LED foram desenvolvidas trilhas sonoras pelo compositor Alexandre Gonçalves, essas trilhas sonoras, diferentes entre si, porém, em um mesmo campo harmônico, se misturavam criando tanto uma trilha sonora para o ambiente quanto para cada animação individual. Os convites e cartazes da exposição foram impressos pelo estúdio *Selva Press* utilizando um efeito semelhante ao *phasing* para cada impresso ser levemente diferente, esse efeito tirou proveito da dificuldade de se fazer registro de cores na impressão risográfica utilizada (figura 3).

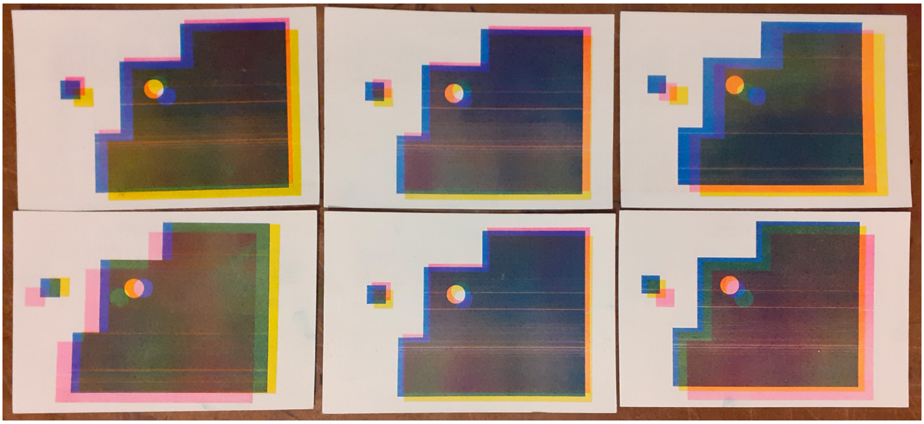


Figura 3 – Convites para a exposição *Phasing Loops* impressos em risografia pelo estúdio Selva Press, 2016.

Fonte: o autor.

Na sala de exposição iluminada apenas pelas projeções e televisores foram distribuídas várias cadeiras para os expectadores, foi percebido que alguns passavam longos períodos imersos em contemplação das obras ou apenas no som ambiente, e também que alguns expectadores retornaram para ter a experiência de momentos diferentes da instalação, como era intendido. Uma surpresa foi a interação dos expectadores com as projeções, esses apreciaram os padrões de imagens projetados em si mesmos e uns nos outros, fizeram vídeos e tiraram *selfies* em frente as projeções e crianças interagiram com as formas em movimento tentando pegá-las (figura 4).

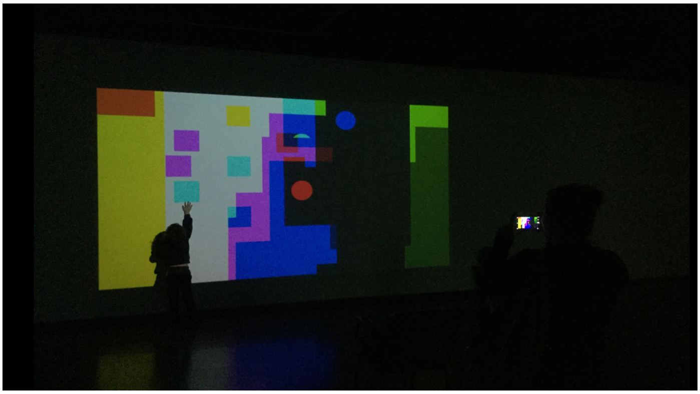


Figura 4 – Criança interagindo com projeção e sendo fotografada na exposição *Phasing Loops*, 2016.

Fonte: o autor.

No último dia da exposição foi realizada uma performance de ruído audiovisual (figura 5) na qual *loops* foram combinados com *feedback* de vídeo, através de uma mesa de mixagem, para criar diferentes padrões e texturas. A performance combinou ruídos eletrônicos manipulados por Alexandre Gonçalves e Guilherme Guinski com projeção de vídeo controlada por Rodrigo Guinski. Durante esse período, também foram publicadas animações em MP4, SWF e GIF no website rguinski.com, na página de Facebook *Rodrigo Guinski – Phasing Loops* e phasingloops.tumblr.com.

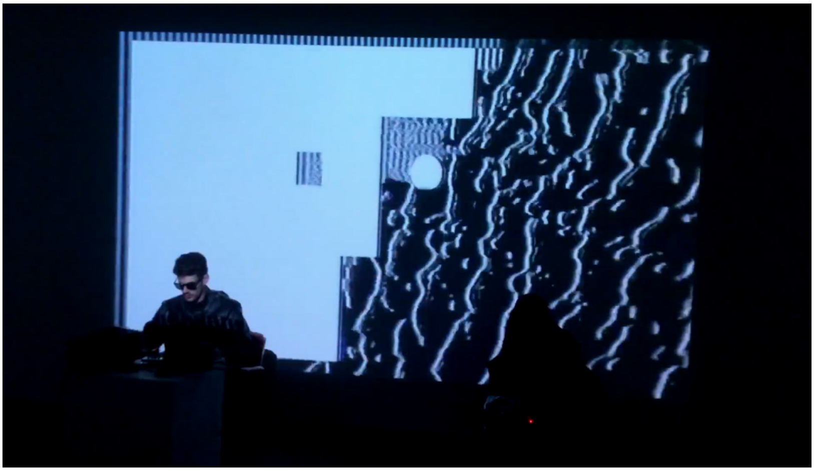


Figura 5 – Performance de ruído audiovisual durante o fechamento da exposição *Phasing Loops*, 2016.

Fonte: o autor.

Em 2018, de 16 de junho até 8 de setembro, foi realizada a exposição coletiva de gravuras *Intercambio de Portfolio 2017*, no Museu da Gravura da Cidade de Curitiba, com curadoria de Nelson Edi Hohmann. Para essa exposição foi feita uma linoleogravura que corresponde a um *frame* de uma animação, também foi desenvolvido um aplicativo de realidade aumentada para substituir a imagem impressa pela animação quando essa é enquadrada pela câmera de um *smartphone*.

Em 2019, de 31 de outubro a 30 de novembro, foi realizada a instalação audiovisual *Then, what if?*, na galeria Five Points, em Torrington, Connecticut, EUA, apresentada por *NewMusicNewMediaNewEngland*, com curadoria de Gene Gort and Ken Steen. Para a qual foi desenvolvida uma animação de 60 segundos para ser combinada aleatoriamente com 60 áudios de outros artistas. O projeto apresenta um total de 60 vídeos e 60 áudios de artistas diferentes que podem gerar 3600 combinações. Esse projeto aconteceu em três etapas: um evento de exibição de vídeos, no dia 9 de novembro, com participação do público no qual 60 expectadores selecionam aleatoriamente 60 vídeos e 60 áudios

resultando em uma exibição de 60 minutos; uma instalação em uma galeria de arte e um *website* <<http://nmnmne.org/ThenWhatIf/then_what_if.php>> no qual os vídeos e áudios podem ser combinados de maneira aleatória ou pareados pelos visitantes.

Em 2020, quatro novos vídeos da série *Phasing Loops* foram licenciados para reprodução *online* pelos editais FCC Digital I, FCC Digital II e Lei Aldir Blanc de Curitiba (fomento) da Fundação Cultural de Curitiba e também pelo prêmio RespirArte, na categorria artes visuais, da Fundação Nacional de Artes (funarte).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto *Phasing Loops* utiliza conjuntos de regras algorítmicas (o *loop* e o efeito de *phasing*) como um método de composição para combinar elementos gráficos e sonoros semelhantes, mas com durações diferentes, para gerar combinações complexas e imprevisíveis a partir de elementos básicos. Algumas das animações produzidas tem durações que impossibilitam ao ser humano assisti-las por completo, portanto, criando experiências individuais e fragmentárias, compostas pela combinação de momentos diferentes, momentos que também são diferentes para cada espectador. As animações foram criadas para serem reproduzidas em diferentes contextos e dispositivos, podendo ser exibidas tanto em ambientes virtuais quanto domesticamente ou em museus e galerias.

Um possível aperfeiçoamento a ser feito nos *Phasing Loops* de longa duração é a animação tocar baseada no relógio do computador, com uma data e horário de início definidos, de maneira que quando acessada a animação seja iniciada em um ponto do ciclo de *phasing* correspondente a data e horário de acesso. Dessa maneira funcionando como se ininterruptamente.

Futuras iterações do projeto, sob o título *Pharsing Loops IRL* (*In Real Life*, ou na vida real, em português), pretendem reproduzir o efeito de *phasing* de maneira analógica, para isso serão adaptados brinquedos óticos do período pré-cinema, como os zootropos e *flipbooks*, e serão utilizados múltiplos projetores de filme em *loop* para a sobreposição de projeções e misturas de cores. Também existe a intenção de desenvolver séries de gravuras reproduzindo *frames* de animações criadas com o efeito de *phasing*, tanto combinadas com a visualização de animações por aplicativo de realidade aumentada quanto individualmente.

REFERÊNCIAS

GALANTER, Philip. *What Is Generative Art?* Complexity theory as a context for art theory. In: proceedings of the 6th generative art conference, Milan: Polytecnico di Milano: 2003.

BROWNLOW, Kevin. *Silent Films: What Was the Right Speed?*, Sight & Sound 49, pp. 164-167, 1980.

ENO, Brian. *A Year With Swollen Appendices: Brian Eno's Diary*. London: Faber and Faber, 1996.

ENO, Brian. *14 Video Paintings*. London: Opal/Upala Music/Rykodisk, 2005, 1 DVD.

ENO, Brian. My Light Years [Texto do encarte]. In: *77 Million Paintings*. 2ª edição. London: All Saints Records/Wordsalad, 2007, 2 DVD.

CAPÍTULO 5

PINTURAS MÁS: O DIAGRAMA

Data de aceite: 17/02/2021
Data de submissão: 07/12/2020

João Miguel Faria Ramos
Faculdade de Bela-Artes da Universidade do Porto
Porto, Portugal
http://lattes.cnpq.br/4190727902326754

RESUMO: O presente artigo reflete sobre a arte no século XXI, tendo, como enquadramento, a pintura na sua intrínseca relação com o pluralismo sentido no panorama artístico. Com isto, procura-se questionar o discurso da sua legitimação enquanto género, de forma a abrir caminho a discussões sobre tendências museográficas e de sintetização de arte. Mais do que pensar qual é o papel da pintura tradicional – considerando-a como reduto 'vitalista' à complexidade da condição atual da imagem e como contraposto à virtualidade dos novos media - trata-se aqui de pensar a problemática da sua especificidade e limite como género e dispositivo. Deste modo, através da apresentação da noção de diagrama, de uma incursão sobre as categorias de espaço e tempo e da, subsequente, conceção de pluralismo no panorama artístico, propõe-se estabelecer uma condição alternativa para a pintura enquanto meio.

PALAVRAS - CHAVE: Pintura, Diagrama, Espaço, Pluralismo, Teoria da Arte

BAD PAINTINGS: DIAGRAM

ABSTRACT: Having painting, and its relation to the pluralism felt in the artworld, has a framework, this essay considers the 21st Century art status. Lies therefor the need to question painting's legitimation paradigm hoping to make way for museographic tendencies and art abstraction. Beyond trying to establish traditional painting's role – acknowledging it as the last 'vitalist' resource to the complexity of the current condition of the image and as opponent to New Media's virtuality – we'll try to examine it's specificity and boundaries as a medium and device. Thus, through the introduction of the concept of diagram, the incursion on time and space and following supposition of pluralism entailed in the artworld, we´ll seek to constitute an alternative condition for painting as a medium.

KEYWORDS: Painting, Diagram, Space, Pluralism; Art theory

INTRODUÇÃO

De modo a enformar a estratégia de raciocínio que o meio da pintura abraça, vai sugerir-se a apresentação de uma noção de Diagrama, que partindo de um modo de ver profundamente pictórico, vai propor esta disciplina enquanto sistema de enquadramento de um panorama artístico contemporâneo.

A necessidade de formulação de uma narrativa alternativa, que justifique a posição atual da pintura, motiva, deste modo, o esforço em estabelecer esta noção de Diagrama,

enquanto sucessora das problemáticas, relativas à imagem, suscitadas pela rutura do visual, de que as aporias do séc. XX são origem. A aceção, incómoda deste termo – é um termo polissémico, de difícil resolução terminológica - será inferida, primeiramente, através dos artistas Francis Picabia (1879 - 1953), Marcel Duchamp (1887 – 1968), Francis Bacon (1909 – 1992) e Jutta Koether (1958) e depois conforme os autores George Baker, David Joselit, Gilles Deleuze e Félix Guattari.

A breve alusão à condição fetichista da pintura e qualidades espaciais/temporais, que advêm da condição do diagrama, serão os elementos que possibilitarão a aceção de uma condição pluralista no panorama artístico. Mais do que pensar qual é o papel da pintura tradicional, trata-se aqui de pensar a problemática da sua especificidade e limite como género e dispositivo face ao surgimento dos novos modos de atuação e novos medias – a pintura será, neste caso, o espelho onde se reverão as questões referentes ao pluralismo da arte.

Deste modo, pretende-se idealizar um conjunto de questões - a validade do discurso sobre a imanência da pintura, as aporias quanto a ideias de espaço e volume na pintura, os problemas sistemáticos da sua relação com outras disciplinas como a instalação e adiante - que, originando do panorama artístico do século XXI, serão aqui examinadas. Mais do que determinar, através da ótica particular que orienta este projeto, a situação atual da arte e da pintura, tenciona-se, com este texto, gerar um conjunto de questões que permitam, ao tentar definir este ponto de vista, produzir a intuição de um futuro na pintura - uma justificação da possibilidade da sua continuação.

O DIAGRAMA

> "Bacon: Com muita frequência acontece que as marcas involuntárias são muito mais profundamente sugestivas do que as outras, e é nesse momento que se sente que tudo pode acontecer.
>
> Sylvester: Sente-o no próprio momento em que faz essas marcas?
>
> Bacon: Não, fazem-se as marcas e atenta-se nelas como se faria com uma espécie de diagrama. E, no interior desse diagrama, vêem-se aparecer possibilidade de factos de todos os tipos. É uma questão difícil; não estou a exprimir-me bem. Mas repare, por exemplo, se pensa num retrato, num certo momento terá de colocar a boca num certo sítio, mas de súbito, por intermédio desse diagrama, você vê que a boca podia ir de um lado ao outro do rosto. E, de algum modo, num retrato, gostar-se-ia de fazer daquilo que aparece um Sara, fazer o retrato tão parecido e apesar disso aparentando ter a distâncias do Sara […]." (David Sylvester - entrevista a Francis Bacon)

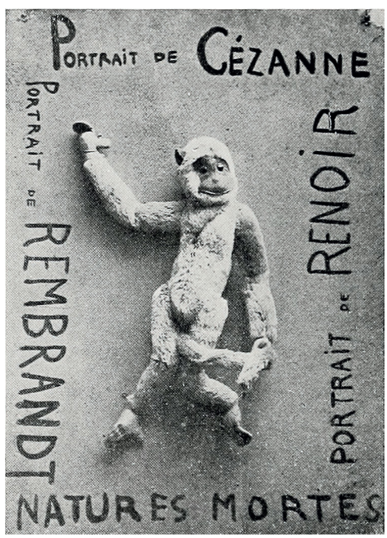
Apesar do axioma composto por todas as reformas ou esforços para restaurar a pintura enquanto meio, face às conceções suscitadas pela rutura do visual de que as aporias do seculo XX são indicadoras, é na redefinição dos seus parâmetros mais intrínsecos com que poderemos apreender a deslocação a que se tem submetido de forma a estabelecer exemplos alternativos. Mais do que debruçarmo-nos nestas repercussões, quer em termos físicos - como por exemplo na criação de subgéneros como a pintura mural, a associação da pintura à instalação ou à performance, etc. -, quer em termos mais abstratos - como por exemplo na subversão de categorias já existentes, dissolvendo assim a circunscrição da pintura não só a outros meios como a escultura, o vídeo como a outras movimentos como a crítica institucional, etc.-, dos limites que a pintura enquanto meio tem para si, pretende-se reconsiderar que condições ou qualidades mais razoavelmente a estabelecem. Com isto, pretende-se colocar a Pintura, enquanto meio dialogante com o mundo e com o contexto artístico, em confronto com diferentes modos de perceção, evitando os habituais discursos sobre a sua imanência em função de uma lógica que se mostra mais interessante pela sua complexidade.

De facto podemos determinar 3 eventos que compõem não linearmente a pintura enquanto meio: Um passado que é simultaneamente a sua bagagem e ponto de origem; um presente que é a sua ação e direção e; um futuro enquanto lugar de especulação. Sendo este passado referente à decisão - coletiva=proposta de decisão - que propõe uma história de arte, e consequentes movimentos que a constituem, e o futuro um recipiente dos veredictos que advêm do panorama/horizonte artístico contemporâneo, a atenção estará centrada na argumentação a partir do momento em que nos encontramos.

Deste modo, a delimitação atual da pintura enquanto meio é sintoma de um conjunto de problemáticas que não se vão substituindo, mas sobrepondo e alterando os seus pontos de foco. Dos eventos inultrapassáveis que incorporam a tradição de que falamos, podemos apontar o nascimento da capacidade de reprodução técnica da obra de arte e, em particular, a fotografia. O nascimento da fotografia incitou, como é sabido, a consequente dessacralização da pintura, o desprendimento da ligação olho-mão no interior do processo artístico, e libertação de categorias como o tempo, autonomia e originalidade da obra de arte (Walter Benjamin). Mas veio também invadir o universo imagético contemporâneo com a sua pretensão de função documentativa do "real" que, por sua vez, emancipa certas categorias da pintura – como elucida Deleuze sobre a relação fotografia-pintura de Francis Bacon: "Ela [a fotografia] não é uma figuração do que se vê, é antes aquilo que o homem moderno vê". e "A fotografia não é simplesmente perigosa por ser figurativa, mas sim porque pretende reinar sobre a visão, e consequentemente sobre a pintura." (Deleuze, 2011, p.46 e 47).

A classificação, por Gilles Deleuze, da fotografia, é portanto, de uma última detentora da capacidade de impor a verdade de imagens inverosímeis e traficadas, como opressora de sensação, excetuando casos raros, em oposição à pintura. Da resistência deste meio a

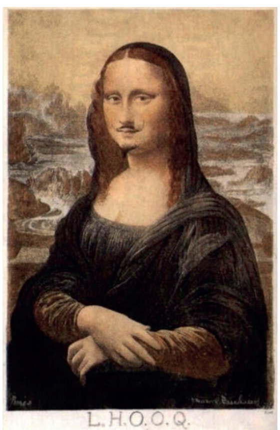
este evento sucederam-se pressupostos de corte com as ideias de representação interior à pintura – ideias que se resumem dos postulados do Modernismo, Dadaísmo e Surrealismo. Aqui, a sua renúncia é realizada a partir de um momento de introspeção – este processo é executado através de uma alegoria da pintura que coincide com a sua corporalização pronunciada pelo Modernismo, iniciado pelo Cubismo, e Vanguardas históricas, e respetivamente pelo grupo Dadaísta, liderado por Marcel Duchamp e Francis Picabia (Baker, 2001, p.54). Se, com o Cubismo de Braque e Picasso a retórica da representação se prende com um colapsar da sua própria representação, sobre a sua semiótica (Dada seminars, Quote p.231), a estratégia dadaísta prende-se com a utilização expansiva do elemento diagrama – num procedimento investido nas coordenadas e relações entre eventos. "Cubism's effect is implosive:objects collapse under their own mounting semiotic obscurity. Apollinaire's poem, on the other hand, is expansive - diagrammatic - in its impulse to establish (...) the "vectors and relations leading to a possible order of events." (Joselit, 2005, p.231). É na resposta a estas questões quanto à significação e lugar da pintura enquanto métier que poderemos chegar às questões que a situam atualmente.



1 Francis Picabia, Natures Mortes, 1920

Neste caso, a alusão à pintura dadá de Francis Picabia torna-se crucial como elemento meta narrativo divisório da natureza da Pintura. Efetivamente, em "Natures Mortes", em que o pintor apresenta um brinquedo representando um macaco preso numa tela onde regista os nomes de 3 pintores, respetivamente Rembrandt, Cézanne e Renoir, como possível simulação de um retrato que se transfigura em natureza-morta, Picabia concebe, não só um prelúdio da noção de ready-made, embora ainda aprisionado à convencional estrutura

física da pintura, como o faz evocando uma nova conjuntura para a estrutura simbólica da pintura – evocação esta que destina à pintura uma condição agenciadora da representação que se inscreve na intenção cómica inicial de apresentar realmente um macaco vivo - indo ao encontro do “Tableau Vivant” que seria o seu titulo inicial. De facto, em “Natures Mortes” encontra-se intrínseca a ligação entre o ready-made e a pintura, esta relação adensa-se mais se correspondermos a estratégia processual do ready-made às categorias pictóricas anteriores ao Modernismo – nas naturezas-mortas e retratos a conceção de um motivo pressupõe desde logo a existência de um ready-made. Deste modo, e como veremos através de George Baker, a equação da noção de ready-made ao meio da pintura valida-a pela libertação dos postulados de autorreferenciação herdados do Modernismo.



2 Marcel Duchamp, L.H.O.O.Q, 1919

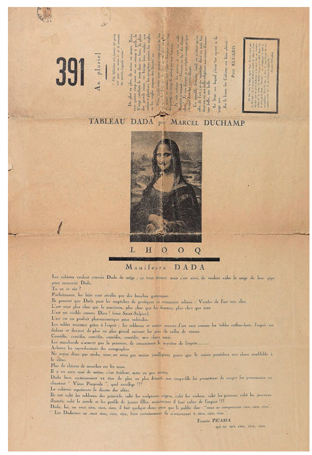

391

TABLEAU DADA par MARCEL DUCHAMP

L H O O Q

Manifeste DADA

Francis PICABIA

3 FrancPicabia, Tableau Dada por Marcel Duchamp (L.h.o.o.q), reproduzido em 391, Março 1920

Mas é ainda em “The artwork caught by the tail”, do mesmo autor, que a função diagramática da pintura é apresentada por intermédio do trabalho de Francis Picabia e Marcel Duchamp. Trata-se, aqui, da moção iniciada por Picabia com o 12º número da sua publicação 391 onde replica, juntamente com uma referência a “Natures Mortes”, uma imagem da Mona Lisa desfigurada previamente apresentada como “L.H.O.O.Q” por Marcel Duchamp. A obra criada por Duchamp, quando ainda vivia em Paris com Picabia, mas que se encontrava em Nova Iorque no momento da sua apropriação, consistia na reprodução da Mona Lisa ostentando um bigode e barba e soletrando as letras “L.H.O.O.Q” logo abaixo. Esta inscrição instigava os espectadores de fonética inglesa a “olhar” enquanto simultaneamente remetia, aos de fonética francesa, para a anedota “Elle a chaud au cul” - Ela tem um rabo quente - a quem a soletrasse.

A versão desautorizada apresentada por Picabia mostra então a mesma imagem sem a barba, e apresentando o bigode alongado, acentuando a presença fálica de que o trabalho do artista vinha a explorar. Estes, então, “Tableau Dada”, como vieram a ser designados, viriam a colocar em questão noções de linguagem, noções de grafia – da escrita, ou do desenho - como elementos de rasura da representação, e de rejeição aos antigos mestres por meio de uma via freudiana, de uma presença de ideias fálicas, de castração e de patriarcado – de que Duchamp vem mais tarde a desvincular-se.

É, no entanto, nesta moção enquanto catalisadora de uma correlação entre o trabalho destes dois artistas, que se verifica com os consequentes “Dessin Dada”, que se encontra a relevância para a tónica do diagramatismo. A seguinte reprodução fotográfica para a sua revista por parte de Picabia de um bilhete de corridas de cavalo com o intento de servir de parelha para a, desta vez renomeada “Dessin Dada” de forma consentida, apropriação do desenho “Tzanck Check” de Marcel Duchamp – uma reprodução manual de um cheque em tamanho maior que o real com o valor de 115 dólares americanos e com o destinatário Daniel Tzanck – anuncia-se desta vez como uma apropriação efetiva. Esta dupla mediação da imagem de um cheque, que por si só equaciona a cópia de um documento burocrático que intima um valor monetário com a obra de arte e, por sua vez, o mundo da arte - no sentido em que o destinatário se torna o espectador de arte, a obra surge datada e assinada por um autor que, como num cheque, garante autenticidade - [Daniel Tzanck, dentista de profissão, foi um agente fomentador da criação de um museu de arte contemporânea em Paris; nesta situação o museu funcionaria em si como agente autoritário suportando a garantia de autenticidade análoga ao papel de um banco numa transação financeira] vem então questionar já as noções de autoria, valor e convertibilidade mas também originar uma proposição com Picabia. A justaposição da proposta de Picabia vem, por sua vez, decompor as mesmas questões apresentando-as como “duplas, como instáveis, como indeterminadas” (Baker, 2001, p.71) através da parelha entre ready-made e desenho – no sentido dos seus mecanismos de escolha, decisão e economia. Na reprodução do bilhete de corridas de cavalo, em que o desenho se assume como um “Ready-made abstrato” - é apresentada sem alterações ou adições inscrevendo-se apena um título e assinatura-, associando-se depois um conjunto de inscrições que o aproximam dos “desenhos mecanomórficos”. Neste sentido, o ready-made reconhece-se numa vertente aberta e incerta; um bilhete de lotaria com ou sem prémio; redefinindo a estratégia Dadaísta de conversão do quotidiano em valor estético, numa espécie de toque de Midas.

Assim, a conceção tomada por Picabia para os seus desenhos Diagramáticos, entre os quais os desenhos ‘Mechanomorphs’, onde apresenta vários retratos de amigos e colegas transfigurados em máquinas diagramáticas. Nestes desenhos Picabia parte de um simbólico universo maquinal, em que nenhum mecanismo é, na verdade, coerentemente representado, para estabelecer um sistema de diferentes conexões capaz de transcender a distinta marcação pela relação escrita/imagem.

> “Far more important than Picabia’s adoption of a vocabulary drawn from industry in his “machine drawings” is the model of polymorphous connectivity between discrete elements that these works deploy in order to capture the uneven economic and psychological transformations and the jarring disequilibrium characteristic of modernity. ” (David Joselit, 2005, p.232).

É, como iremos ver na difícil aceção desta noção de Diagrama – que pelas suas qualidades abrangentes, abstratas e com terminologias variadas tornam a sua categorização morosa -, que estabeleceremos melhor a condição presente da pintura face ao quadro pós-moderno da arte. Como vemos, para David Joselit o diagrama aparece-nos enquanto recurso complementar da Gestalt, como capacidade de criar elos entre os fragmentos de representação - na lógica expansiva que caracteriza o diagrama e se opõe à implosão Cubista - propostos pelo Modernismo. Como o autor refere relativamente a ‘Unhappy ready-made’ ou ‘ready-made Malheureux’, trabalho de Marcel Duchamp – composto por um livro de geometria, oferecido como presente de casamento à sua irmã, com o propósito de ser pendurado por cordas na sua varanda para que “o tempo escolhesse os seus problemas” levando a que só restem 3 documentos da sua existência - uma pintura feita pela irmã e duas fotografias - após a sua destruição pelo vento - o ato de “dessublimação” que é inferido no trabalho, e que é característica do trabalho de Duchamp, deve-se ao diagrama inscrito não pela prensa mas pela realização da inscrição pelos elementos posteriores. Posto de outra forma, e como se vê num das fotografias produzidas pelo artista, a questão da “dessublimação” passível de ser expressa somente através de um contraposto com um momento de abstração, Duchamp sobrepõe ambos os diagramas e textos referentes aos problemas geométricos confrontando assim o diagrama prestado pelas condições atmosféricas com a “abstração universal da geometria” (Joselit, 2005, p.222).

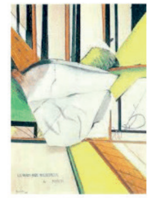
E se, como em muito do trabalho de Duchamp, em ‘Unhappy readymade’ o Diagrama ainda se opõe ou aproxima do texto ou a noções que assimilam à noção de livro – e em que esta última assume por sua vez características que a afastam do campo escultórico que lhe é geralmente atribuída, em função de uma aceção em que a sua bidimensionalidade é enfatizada num conjunto de vetores que se expandem numa rede e em que todos os seus elementos se relacionam e contrapõem; empreendimento na desterritorialização do livro dentro do diagrama, como visto em “Paroles en liberté”, em que o livro assume-se como paginas soltas - como já vimos no desenho de máquinas de Picabia o texto e a imagem são articulados no mesmo plano semiótico. É, então, neste último sentido de rede, da sua função enquanto “network”, da qual o diagrama será indicativo na pintura.



4 Marcel Duchamp
Unhappy Readymade
Fotografia
1919



5 Marcel Duchamp ou Rrose Sélavy
Unhappy Readymade
Fotografia preparada para publicação em "Box en Valise
1919



6 Suzanne Duchamp
Marcel Duchamp's Unhappy Readymade,
Óleo s/tela
1920

Como nos refere ainda David Joselit, uma aceção destes Diagramas Dadaístas pode ser encontrada no conceito de "Máquina" - enquanto "principio heterogéneo de Assemblagem" (Joselit, 2005, p.234) entre elementos e signos – como propostos por Gilles Deleuze e Félix Guattari aquando de uma discussão sobre diferentes regimes semióticos. Nesta proposta os elementos que constituem, num sentido abstrato, a máquina - diferindo aqui da tecnologia de uma máquina real, em que os seus elementos funcionam num sistema fechado - operam de um modo aberto funcionando como um conjunto de possibilidades discursivas. Então, estas máquinas diagramáticas, na verdade "regimes de significação", obedecem, segundo Delleuze e Guattari, a diferentes princípios como o "componente generativo", demonstrando a forma determinada como todos os regimes de signos ou semióticos estão intricados; o "componente transformacional" que estabelece como podem regimes abstratos traduzirem-se, transformarem-se noutros; e, finalmente, um de "mudança perpetua" que institui a produção de um espaço representacional que é em si não-objetivo. Esta realidade diagramática é, então, independente de qualquer significação real; sem qualquer referente: "As in Picabia's "machine drawings," mimetic units may be deployed within a diagram, but their function is to undermine objectivity rather than to represent it." (Joselit, 2005, p.235).

A esta aplicação do diagrama de Deleuze e Guattari, de que como nos sugere David Joselit, e como veremos mais à frente, se assume do campo da teoria política e económica, poderemos anexar a noção de Diagrama de Bacon, como vista por Gilles Deleuze. Nesta, o Diagrama assume-se como, para além de "conjunto operatório das linhas e das zonas, dos traços e das manchas a-significantes e não representativos" (Deleuze, 2011, p.172), forma de sugestão – o diagrama é para Bacon uma ferramenta de introdução de "possibilidades de facto" capazes de romper com a figuração de forma a revelarem a Figura. Definido visualmente como um "Sara" ou como o "estender da pele de um rinoceronte vista ao microscópio", o diagrama propõe-se como uma catástrofe, ou um sistema em que unidades figurativas se substituem por tanto unidades micrométricas como cósmicas, capaz de se sobrepor sobre os "dados figurativos e probabilísticos" pré-existentes na tela. Estes

dados como explica Deleuze, são, de grosso modo, o conjunto de clichés virtualmente pré-existentes na tela e/ou na cabeça do pintor - como a figuração prévia em relação à pintura que são fotografias enquanto ilustrações, jornais enquanto narrações, imagens de cinema ou de televisão - que terão de ser maltratados e quebrados e o "tipo de escolha ou de ação sem probabilidade" - portanto não cientifica e não estética (Deleuze, 2011, p.161) - que debilita o momento inicial, o da tela em branco, em que todos os lugares se equivalem, em função da extração da Figura e de uma conceção (mais) fiel de representação.

O diagrama enquanto "caos-germe" garante, então, o término do trabalho preparatório e o começo do ato de pintar. Este caos-germe refere-se, por sua vez, ao facto de, à noção de catástrofe implicada sobre os dados figurativos, do colapso das coordenadas visuais, se lhe poder associar a noção de parasita de "ordem" e "ritmo" quanto à tónica da pintura. Francis Bacon torna-se um modelo híbrido de distinção de duas grandes vias onde, para Deleuze, este caos não-figurativo, o diagrama, é abarcado pela pintura: na pintura abstrata uma via ótica advém de um ascetismo que é responsável pela redução ao mínimo do caos - e do manual - elevando-se assim dos dados figurativos, aqui o diagrama é antes um código digital simbólico - no sentido em que o digito são as unidades que reagrupam visualmente termos em oposição -; no expressionismo abstrato está em questão uma via manual referente ao caos que se desenvolve ao máximo sobrepondo o diagrama à totalidade da obra - inserindo-se como um mapa de escala 1:1 -, aqui a geometria composicional dilui-se numa tónica que não delimita nada.

> "Defined diagrammatically in this way, an abstract machine is neither an infrastructure that is determining in the last instance nor a transcendental Idea that is determining in the supreme instance. Rather, it plays a piloting role. The diagrammatic or abstract machine does not function to represent, even something real, but rather constructs a real that is yet to come, a new type of reality." (Delleuze e Guattari, 1987, p.142)

Contudo, é a difícil capacidade de aceção, a dificuldade de consenso na terminologia e a quantidade de desfechos que a ideia de diagrama permite que nos dificulta a tarefe de definir o conceito. O termo é polissémico, e de difícil resolução terminológica entre autores. Neste caso, e como nos explica David Joselit sobre a sua proposta de uma pintura que se situa "à margem", e demonstrando-o a partir de entre outros com o trabalho de Jutta Koether, uma relação estreita pode ser alcançada entre a noção de diagrama e a noção de transitividade na pintura. Este vínculo, que se justifica pela capacidade de disrupção da representação de objetos estáveis e a sua consequente reificação - reificação no sentido marxista é o processo pelo qual o produto e a mercadoria é contemplada enquanto sujeitos ativos e os agentes enquanto objetos passivos - e que Joselit observa primeiramente nos desenhos diagramáticos Dada, vai condicionar ainda o próprio meio através da sua correspondência com o espectador e a sua perceção, abrindo um lugar para o questionamento da relação da pintura com o seu espaço/tempo. Deste modo,

esta noção de transitividade, que se alcança de variadas formas, mas que em Koether se assume como uma moção para se contornar a tónica da visualização da rede/networking – aqui, a condição de personagem que é atribuida à pintura reverte a relação que revela a rede, não a partir dos seus contornos gerais, mas a partir do próprio sujeito, neste caso a personagem/pintura -, é estabelecida em Joselit como "a expressão de uma ação que passa para um objeto"; enquanto "capacidade de aguentar em suspensão os movimentos internos e externos de uma tela".

REFERÊNCIAS

Baker, George. ***The artwork caught by the tail: Francis Picabia and Dada in Paris***. *October* 97: 51-90. Cambridge: MIT Press. 2001 Acedido no dia 12 de maio, 2020.

Baudrillard, Jean. ***Simulacros e simulação***. Lisboa: Relógio d'Água, 1991. ISBN 972-708-141-X.

Benjamin, Walter. ***Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política: A obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica***. Lisboa: Relógio D'Água, 1992. ISBN 972-708-177.

Bishop, Claire. ***Installation Art: A Critical History***. London: Tate Publishing, 2005. ISBN 978-1-85437-518-6.

Deleuze, Gilles. ***Francis Bacon: Lógica Da Sensação***. Lisboa: Orfeu Negro, 2011. ISBN 978-989-8327-10-9.

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. ***A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia***. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987. ISBN 0-8166-1401-6.

Didi-Huberman, Georges. ***Diante do Tempo***. Lisboa: Orfeu Negro, 2017. ISBN 978-989-8327-81-9.

Graw, Isabelle. ***The Love of Painting: Genealogy of a Success Museum***. Berlin: Sternberg, 2018. ISBN 978-3-95679-251-9.

Graw, Isabelle; Lajer-Burcharth, Ewa. ***Painting beyond itself: the medium in the post-medium condition***. Berlin: Sternberg Press, 2016. ISBN 978-3-956790-07-2.

Guyton, Wade; Dziewior, Yilmaz. ***Wade Guyton - MCMXCIX-MMXIX: zwei Dekaden***. Köln: Verlag der Buchhandlung Walther König, 2019. ISBN 978-3-96098-707-9.

Joselit, David. ***Dada's Diagrams.* The Dada Seminars**: p.221-239. Washington: National Gallery of Art. Cambridge: MIT Press, 2005. ISBN 1-933045-14-0.

Joselit, David. ***Painting Beside Itself***. October 130: p.125-134. Cambridge: MIT Press, 2009.

Sardo, Delfim. ***O exercício experimental da liberdade: dispositivos da arte no século XX***. Lisboa: Orfeu Negro, 2017. ISBN 978-989-8327-82-6.

SYLVESTER, David. ***The Brutality of Fact – Interviews with Francis Bacon***. New York, 1987

Wolfs, Rein; Kleine, Susanne. ***Martin Kippenberger: Bitteschön Dankeschön***. Köln: Snoeck, 2019. ISBN 978-3-86442-290-4.

CAPÍTULO 6

ALEGORIA, ESTILO E REPRESENTAÇÃO DO FIM DO MUNDO EM *MELANCOLIA*

Data de aceite: 17/02/2021

Felipe Marconatto de Andrade
Mestrando em Comunicação e Linguagem na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

RESUMO: Partindo da premissa que um filme sobre a possibilidade de um fim da humanidade, não é sobre o acontecimento em si, e sim sobre a sociedade vigente, suas ânsias, crises e afetos, analisaremos o filme *Melancolia* discorrendo sobre as estratégias de estilo do cineasta Lars von Trier e como elas dialogam com seu contexto histórico. Assim, partiremos do conceito de alegoria histórica, proposto por Ismail Xavier, para fazer uma abordagem sobre o filme visando revelar em como o estilo de narrar e justapor os recursos cinematográficos e as relações intertextuais do filme, evidenciam uma camada alegórica que reflete a conjuntura histórica que a obra está inserida, revelando uma crítica antimodernista sobre essa sociedade, mais especificamente a uma despatologização do ser melancólico.
PALAVRAS - CHAVE: alegoria; estilo; narrativa; Lars Von Trier; depressão.

ABSTRACT: Starting from the premise that a film about the possibility of an end for humanity, is not about the event itself, but about the current society, its anxieties, crises and affections, we will analyze the film Melancolia discussing the style strategies of the filmmaker Lars von Trier and how they dialogue with their historical context. Thus, we will start from the concept of historical allegory, proposed by Ismail Xavier, to approach the film in order to reveal how the style of narrating and juxtaposing the cinematographic resources and the intertextual relations of the film, evidence an allegorical layer that reflects the historical conjuncture that the work is inserted, revealing an anti-modernist critique of this society, more specifically a depatologization of the melancholic being.
KEYWORDS: Allegory; style; narrative; Lars Von Trier; depression.

O trabalho tem o intuito de analisar o filme *Melancolia* (de Lars von Trier lançado em 2011) através de seu estilo, de seu modo de dispor os recursos cinematográficos, para contar uma história, e como esse estilo vai revelar o que há de alegórico em suas significações. Mais precisamente, partindo do conceito de alegoria histórica proposto por Ismail Xavier[1] que coloca a alegoria como "uma categoria capaz de dar expressão à forte relação entre forma e conjuntura"[2], propomos fazer uma abordagem sobre o filme visando revelar como a sucessão da trama em *Melancolia,* configurada pelo seu estilo narrativo e modos de utilização dos

1 A Alegoria Histórica. In: RAMOS, Fernão Pessoa (org.). Teoria contemporânea do cinema, volume 1: pós-estruturalista e filosofia analítica. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.
2 XAVIER, Ismail. Alegorias do subdesenvolvimento. São Paulo: Cosac Naify,2012, p. 15.

recursos próprios do cinema e também pelas relações intertextuais entre suas imagens e sons com certas tradições iconográficas e sonoras. Evidencia uma significação alegórica do contexto da sociedade vigente e mostra uma certa crise da contemporaneidade.

A intensão deste estudo é analisar essa expressão alegórica do filme de Lars von Trier, o que o caracteriza enquanto expressão alegórica e quais estratégias narrativas o possibilitou a chegar a esse tipo de expressão. Antes de passar para tal análise é necessário conceituar o que se entende por alegoria, mais precisamente o que é a alegoria histórica para Ismail Xavier e como ele chega à essa definição.

Antes de formular o conceito de alegoria histórica, Xavier (2004, p.345) parte em seu texto de uma concepção mais genérica de alegoria, trazendo até sua significação como tropo linguístico, ou seja, alegoria como a junção de *Allos* (outro) + *agoreueim* (falar em lugar público), como um tipo de enunciação na qual alguém diz algo, mas quer dizer algo diferente ou manifesta algo para aludir a uma outra coisa. Assim, possuindo um significado oculto ou disfarçado e tendo também uma importante participação do interpretante, aquele que recebe esse enunciado (no caso o espectador do filme) e suas referências; aquilo que esse interpretante possui de bagagem cultural e vivência pessoal, pois a alegoria não é um processo de mão única. É na relação entre a expressão e a interpretação que se revela a significação alegórica, por isso a importância do papel daquele que interpreta.

Outro ponto crucial a se destacar é que a alegoria pode ser explícita, um processo intencional de expressão, e pode ser também inconsciente, onde a intervenção do interpretante com a obra torna-se indispensável para perceber as homologias ocultas na obra. Cientes que geralmente, nos filmes ou em qualquer obra cultural, não há sinal de uma intenção alegórica, por isso, que um pressuposto de que a interpretação alegórica corresponda a intenção alegórica do texto muitas vezes não ocorrerá, existindo uma latência do significado alegórico.

Melancolia, como analisaremos mais adiante, tem como característica ser um filme com mais propensão ao querer ser uma narrativa de caráter alegórico, mas não que isso significa que ocorrerá de forma eficaz, ou algo do tipo que o cineasta gostaria que fosse o entendimento pleno de sua expressão alegórica, pois com muita frequência a interpretação alegórica é independente e não corresponderá ao que o texto muitas vezes quer revelar dentro da camada alegórica. E evidenciando essa complexidade Xavier continua:

> A cadeia intenção-enunciação-interpretação é complexa e cria efeitos além do controle do emissor, qualquer que seja a estrutura do texto. Já que vivemos dentro da história, as condições sob as quais praticamos o ato de leitura variam no tempo e no espaço (Xavier, 2004, p. 346).

Essa cadeia complexa da relação entre a expressão e a interpretação ganha mais nuances quando Xavier discorre sobre a alegoria histórica, essa categoria que cria uma capacidade entre a forma de expressar, a correlacionando com o contexto histórico, a conjuntura. Esse tipo de alegoria vem de uma visão que tem sua herança no que Walter

Benjamin formulou em sua obra *Origem do drama trágico alemão*, principalmente nos pontos em que se traz "uma relação essencial entre a alegoria e as vicissitudes da experiência humana no tempo. Crise da modernidade vista como uma incapacidade de produções de interpretações estáveis e universalmente válidas" (Xavier, 2004, p. 339). Desse modo indo contra um conceito que se quer uno e universal, possuindo um caráter imutável ou mítico e revelando que a alegoria possui significações transitórias. Assim, tendo um caráter histórico, possibilitando outras leituras dependendo da historicidade da experiência e dos valores humanos, a alegoria histórica se expressa mesmo quando se pretende atingir uma verdade eterna pelo simbólico, pois ela é acima de tudo temporal. O tempo constitui uma dimensão essencial da experiência humana.

Num processo de analisar as propriedades alegóricas de uma obra trazendo essa noção da transitoriedade da significação num contexto, pode se trazer uma noção central na caracterização da crise na cultura e na modernidade, assim essa análise visa fazer uma relação essencial entre a alegoria e as vicissitudes da experiência humana no tempo, Qual a estratégia narrativa para possibilitar uma leitura alegórica do filme *Melancolia*? E como podemos utilizar uma análise que quer desvendar o alegórico dentro dessa característica histórica?

Seguindo o texto de Xavier, pode-se dizer que um filme é um exemplo de artefato cultural e a alegoria constitui um processo de significação que se identifica com a presença desse tipo de mediação, tendo esse artefato cultural para se analisar, é sugerido realizar um gesto cultural multifocal, explorando tanto a sucessão da estrutura narrativa e os modos de utilização dos recursos fílmicos (enquadramento, tipos de movimentação dentro do espaço, iluminação, montagem...), quanto as relações intertextuais entre as composições visuais e sonoras que, em muitos casos estabelecem um diálogo claro com certas tradições iconográficas antigas e modernas.

Outro ponto a se destacar, para se realizar uma leitura do alegórico, é a caracterização tipificada das personagens da trama, revelando o estereótipo como uma dimensão alegórica. A personagem dentro de uma atribuição tipificada pode representar toda uma classe social, um grupo étnico, uma nacionalidade, uma ideia ou um conceito.

Partindo do princípio que um filme com a temática de uma possibilidade iminente de um desastre de proporções apocalípticas quer revelar algo da sua própria contemporaneidade, criando assim uma camada de leitura alegórica, o filme *Melancolia* é um artefato cultural para este tipo de análise. Faremos uma exploração pela forma da composição narrativa do filme privilegiando a relação do prólogo do filme com o corpo sequente. Também, fazendo alguns apontamentos nas relações intertextuais do filme com certa tradição pictórica e musical pré-modernista, além de analisar a tipificação das personagens como representação de ideias e conceitos. Portanto, através dessa análise multifocal, sugerir a reflexão de uma certa crise do contexto histórico que o filme quer revelar. Qual mundo Lars von Trier quer aniquilar? E como se pode revelar a alegoria

histórica dessa trama catastrófica?

Esse mundo que Lars von Trier quer destruir é aquele mostrado pelo filme. *Melancolia* tem sua trama toda contada dentro de um espaço específico, um recorte bem delimitado onde toda a diegese da trama ocorrerá. A mansão de Jonh (Kiefer Sutherland), o marido de Claire (Charlotte Gainsbourg), é uma mansão de difícil acesso, com uma área vasta, possuindo até um campo de golfe com seus 18 buracos. Ali se passará toda a história narrada pelo filme, onde acompanhamos a relação de duas irmãs enquanto um planeta se aproxima da Terra resultando no fim de nosso planeta. História essa que será contada em três partes: o prólogo, uma sequência de dezesseis planos em mais ou menos oito minutos que acompanha a execução de todo o prelúdio da ópera *Tristão e Isolda* de Richard Wagner; o ato um intitulado Justine, onde acompanhamos a trajetória de Justine (Kirsten Dunst) durante a cerimônia de seu casamento, desde o problema dela para chegar na festa devido a impossibilidade da limusine que a conduzia continuar o caminho para chegar a mansão de Jonh, onde se tem a celebração do casório, até o total desastre dessa noite que finda na própria não concretização do casamento terminando, ela, sozinha; e o ato dois intitulado de Claire que vemos a derrocada dela diante da iminência da colisão do planeta Melancolia com a Terra, um choque que trará a extinção total.

O contraste do estilo narrativo do prólogo e das sequências vindouras do filme é estratégico para revelar um significante alegórico, criando uma significação das imagens desse início que vai se transmutar durante o filme, conforme este for referendando essas lembranças imagéticas e sonoras assistidas durante esse prólogo. Os dezesseis planos desse prólogo, possuem características semelhantes entre si e trazem um modo de expressão visual, uma certa tradição de herança renascentista.

Todos os planos desse prólogo foram filmados com a câmera estática e nos planos que mostram o espaço diegético da mansão, são desenvolvidos em um super *slow motion*[3], que Nina Velasco Cruz[4] os descreve como movimentos mínimos e que em alguns casos, como no plano da Claire com seu filho em seus braços atravessando o campo de golfe, são quase imperceptíveis. Esses planos entrecortados por planos que mostram o planeta Melancolia em movimento ao redor da Terra, tem uma duração relativamente longa, variando de 16 a 48 segundos cada plano.

A soma dessas três características: planos com câmera estática; o mínimo movimento dos quadros; e uma duração longa desses planos, cria dentro de cada plano uma potencialidade única de significados e revela a intenção de ser uma experiência limítrofe entre o olhar espectatorial da pintura e do cinema. E isso se dá através do que Jacques Aumont chama de instante pregnante e do olhar móvel[5].

3 Nome em inglês dado para um efeito de câmera lenta, podendo ser criado tanto na hora da captação utilizando câmera capazes de gravar em super rotações de quadro por segundo, ou no momento da pós-produção utilizando efeitos em softwares.

4 CRUZ, Nina Velasco. Entre cinema, fotografia e pintura: o uso de imagen com movimentos mínimos em Melancolia. In: Revista ECOPÓS, V. 17, N.2, 2014.

5 AUMONT, Jacques. O olho interminável (cinema e pintura). São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

O instante pregnante é um instante significante criado, ou seja, o artista escolhe e produz o momento mais fecundo para representar o fato do acontecimento em si, fazendo o sentido que não ocorre no real, pois na realidade os instantes são aleatórios, os instantes são quaisquer. Os planos deste prólogo têm essa herança de representação, pois são estruturados e organizados para produzirem um entendimento como um recorte significativo de um acontecimento, os planos ali, pode se dizer, são os instantes pregnantes do próprio corpo do filme, criando uma atmosfera simbólica da trama que virá. A construção de uma *mise en scene* centralizada e de caráter figurativo, e a câmera estática potencializa esse fim, cria-se então uma relação com a pintura, como se cada plano fosse um quadro, uma cena possuidora de uma narrativa interna.

O prólogo não faz só essa alusão ao quadro figurativo, os planos do prólogo possuem também a intenção de nos fazer ter um modo de ver similar ao que temos quando olhamos um quadro. Através dos planos de longa duração, o prólogo coloca o espectador como um potencial leitor daquela representação imagética, e assim afere uma subjetividade para aquele que está assistindo, quanto mais tempo a ver a imagem mais o olhar pode passear por ela e assim fazer referências ao seu próprio imaginar. Esse olhar móvel, possui um corpo imóvel, o que faz o olhar ter a ilusão de sua liberdade, quando na verdade ele o prende de modo mais radical em um mundo finito, um universo fechado de possibilidades, pois todo o cálculo está na *mise-en-scène*, organizada através do instante pregnante.

Junto a esse modo de representar e olhar, a sequência inicial tem planos que possuem um movimento mínimo, esse super *slow motion* cria uma exacerbação dramática do tempo, os movimentos mínimos desses corpos reforçam, num sentido de exagero, a representação desse instante pregnante potencializando mais possibilidades de percepções dos sentidos, gerando uma região limítrofe entre cinema e pintura. O tempo dentro do quadro da pintura só é possível enquanto representação de um instante, e esse efeito estético temporal do movimento mínimo cria uma atmosfera para o filme, além de ser um conteúdo que vai se revelar com o passar do filme. É uma alegoria do próprio tempo, uma expressão de um sentimento temporal, como um caminhar que está mais para o arrastar, retardar, mas que não consegue voltar, indo para frente sem querer ir, e que somado ao conteúdo de cada plano, remeterá a impossibilidade de salvação, um retardamento ao inevitável que é a morte, além de possuir uma relação de presságio com o evento em si que aparece no filme através da sensibilidade de Justine com esse planeta que vem de encontro a nós.

Outro procedimento importante no desencadear do prólogo, é a utilização do atraso do corte entre os planos para que eles fiquem mais tempo em campo. Tendo também, o corte, um propósito não teleológico no sentido de produzir uma relação causal entre os planos, ajudando-os a terem o perfil de uma cena, que junto ao olhar móvel e o instante pregnante, cria uma potência narrativa única em cada plano. Mas o prólogo, apesar desse caráter não casual entre os planos, possui uma certa linearidade, principalmente nos planos que indicam a aproximação do planeta Melancolia. Entre a primeira aparição desse planeta

e sua distância em relação a Terra, até o último plano que fecha essa sequência, depois de completado o tempo do prólogo, é possível enxergar um movimento rumo a uma colisão, possibilitando uma interpretação daquelas imagens que podem ser compreendidas como um presságio, uma antecipação de um fim trágico que virá, e associado com os movimentos mínimos dos outros planos, potencializa uma ideia de imanência, de impotência humana perante o cosmo. Acentua-se assim, a importância deste prólogo em criar a atmosfera de toda narrativa fílmica, gerando um contraste com o estilo das sequências dos próximos atos, tanto com relação a montagem, quanto com a forma de filmar e justapor os recursos cinematográficos.

A reminiscência do prólogo durante o percurso da trama é feito através do uso repetido da mesma música, o *Prelúdio para Tristão*, executada extradiegeticamente que ouvimos durante toda a sequência introdutória, aliás, a única música empregada desta forma durante o filme, ela conduzirá nossa memória para aquelas imagens iniciais, principalmente com relação ao planeta, que se movimenta em volta da terra e as percepções das protagonistas, Justine e Claire. Aludindo mais a um estado de ânimo criado com essa articulação músical; forma narrativa dos atos e memória das imagens do prólogo, do que algo efetivamente de ação, de atos executados por essa aproximação. Como Steven Shaviro percebe em seu ensaio sobre o filme, "Juntas, música e imagens criam um tipo estranho de suspensão agitada. Não há paz, não há equilíbrio; tudo parece instável, no limite e fora de sintonia."[6] (SHAVIRO, 2012, p.12)

O *Prelúdio para Tristão* de Wagner tem um caráter de harmonização das notas que é dissonante, ele faz parte de momentos de tensão da ópera, a dissonância das notas tem esse objetivo no percurso da música e cria uma sensação de desarmonia, e sua utilização insistente desse momento da ópera como trilha sonora única do filme, junto com toda a expressão imagética provinda do estilos contrastantes entre prólogo e os atos, modifica a interpretação daqueles instantes pregnantes, a medida que o corpo do filme evoca aquelas imagens.

A incidência da música, mais o desencadear dos reflexos das imagens desse prólogo pelo estilo narrativo dos atos criam um circuito reflexivo. Evoca o presente anunciado pelo presságio inicial e pelo próprio presente do momento em que a narrativa o aludi. Se o prólogo é estruturado e organizado de um modo a produzir um olhar pictórico através do pregnante, o corpo do filme terá certas características estilísticas contrastantes a esse início.

O corpo do filme seguirá um modo de se organizar bem característico do estilo que Lars von Trier emprega em boa parte de sua filmografia, com resquícios em um dos mandamentos do Dogma 95[7] no seguinte ponto: "O filme deve ser gravado com a

6 Original: "Together, music and images create an odd sort of churning suspension. There is no peace, no equilibrium; everything feels unstable, on edge, and out of whack".

7 Manifesto de autoria de Lars von Trier e Thomas Vinterberg propunham a criação de um movimento cinematográfico internacional, onde através de uma séria de restrições quanto ao uso de recursos técnicos, defendiam um cinema de

câmera na mão. Qualquer movimento ou sensação de imobilidade obtidos manualmente são permitidos"[8]. Os atos do filme se expressarão de uma forma onde a mobilidade do enquadramento será uma constante, movimentos muitas vezes abruptos e sem um propósito aparente de existir. São usados ajustes focais recorrentes para tornar o plano focado, a utilização de primeiríssimos planos das personagens com esses ajustes de focos e a câmera em constante movimento, além do uso do corte de uma maneira não normatizada dentro de uma concepção usual e de herança clássica. Com isto faz da montagem em *Melancolia* não se importa com o eixo do olhar, e a descontinuidade, os momentos de corte em *jump cuts* e a quebra de eixos durante as sequências são propositais dentro deste estilo.

Toda essa movimentação constante do quadro faz com que a câmera pareça estar contida na cena, mesmo não estando contida na diegese, como se fosse um observador no meio da ação, numa proximidade desconfortante com as personagens. Sua perspectiva não pode ser identificada com a de nenhum protagonista em cena, no jogo da *mise en scene*, a câmera parece mais um intruso do que com um ponto de vista de alguma personagem.

Se as cenas dos prólogos são uma estrutura organizada de acontecimentos vindouros, criando uma representação que quer ser simbólica e não factual, as cenas e sequências dos atos, ao contrário, são linhas móveis relativas, não apreendendo o tempo e o espaço como momentos organizados e sim como acontecimentos não pontuados ou ancorados, mais próximo de algo que quer ser factual e que está se movendo, se o prólogo remete a uma relação cinema e pintura, os atos querem ser imagem-movimento.

Essa dicotomia do estilo em *Melancolia,* quando inserida a música (de forma repetitiva) de Wagner, cria um circuito reflexivo que faz do tempo dentro filme sempre se reiniciar ao prólogo evocando sempre o presente como uma espécie de *deja vu* e evitando o futuro, o advento do desastre. Apesar do caminhar linear rumo ao inevitável, a trama se arrasta tentando evitar o inevitável, criando um retardamento temporal que ao invés de acelerar como uma contagem regressiva, cria uma espiral lenta rumo ao fim, o movimento constante dos atos e sua montagem disruptiva, não acelera a trama, cria uma percepção tumultuosa e instável e paradoxalmente arrasta a temporalidade da narrativa para que o presente não passe e o futuro não chegue.

A peculiaridade da temporalidade enquanto forma estilística da narrativa, cria uma atmosfera propícia de fazer uma relação com o estado de espírito das protagonistas e significa também uma turbulência emocional das próprias, como uma incapacidade de se fazer as coisas e seguir em frente.

Neste ponto, o passar do tempo vinculado a aproximação do planeta junto com a tipificação das personagens, potencializa o alegórico, revelando significados em outras camadas de interpretação.

---

baixo orçamento e menos comercial. https://pov.imv.au.dk/Issue_10/section_1/artc1A.html#i1

8 Original: "The camera must be hand-held. Any movement or immobility attainable in the hand is permitted."

Justine é a persona da depressão, como Byung-Chul Han (2017) explana, a depressão é a impossibilidade de enxergar o outro, é um sofrimento narcísico, onde a relação consigo mesmo é sobrecarregada e pautada num controle exagerado e doentio. “O sujeito depressivo-narcisista está esgotado e fatigado de si mesmo”[9]. Justine, seguindo a trama, tem uma trajetória que desemboca numa profunda paralisia de suas atividades, numa quase imobilidade, não conseguindo num momento, nem tomar um simples banho, gerando esse retrato da pessoa fatigada de si.

Já a Claire retrata a mulher de família, confinada a esfera doméstica, se dedica a cuidar dos outros, pode se dizer até que ela está análoga a um conceito de eros. O eros, como diz Byung-Chul Han (2017), vem num sentido enfático de aplicar-se ao outro que não pode ser abarcado pelo regime do eu. Claire cuida dos outros, ela organiza a cerimônia de casamento de Justine, cuida do filho e do marido, cuida da irmã em seu momento mais profundo de sofrimento.

Há também o John, marido de Claire, ele pode ser entendido como a representação da visão que Lars von Trier quer fazer da burguesia, como a associação entre o capital e a ciência. John é o dono da mansão, repete, no filme, o quanto é rico, possui a técnica e o saber da astronomia (como *hobbie*), sempre calculando e observando o planeta Melancolia com seu telescópio e diagnosticando, seguro de sua precisão, (pelo menos para os outros com quem se dirige), de que a colisão não ocorrerá.

Não podemos dizer de um modo concreto que é pelo embate dessas três personagens que surgirá a reflexão da conjuntura e as vicissitudes dessa sociedade, porque dizer embate quando se fala de filmes com a possibilidade de extinção da Terra, normalmente nos remete a confrontos concretamente explícitos tanto físicos, quanto em diálogos, podemos, pelo menos, interpretar através da trajetória dessas três personagens uma visão de mundo e a crítica oferecida pelo filme.

Num sentido prático, a trajetória das personagens desemboca numa questão entre a condição interior das mesmas e as condições cosmológicas, ou seja, o exterior de caráter cósmico afeta o espírito interior das personagens. Se recorrermos a uma analogia da crise vivida no período barroco com a crise da contemporaneidade que o filme quer remeter, podemos chegar a uma melhor precisão daquilo que pode ser uma expressão alegórica do filme.

O entendimento da crise, segundo Jorge Freitas[10], durante a época barroca, como uma certa ruptura de um ideal harmônico, a relação do belo e do divino é substituída pela historicidade e pela visão do homem carregado pela culpa. A redenção possibilitada pelo tempo escatológico é afastada, há um conflito entre a imanência e a transcendência. O confronto entre o sagrado e o profano faz o homem se ver condenado a um mundo arruinado. As pessoas, então, se veêm afligidas pela falta de transcendência, aprisionadas

9 HAN, Byung-Chul. Agonia do Eros. Petrópolis: Vozes, 2017.não paginado

10 FREITAS, Jorge. Anotações sobre a teoria da alegoria barroca de Walter Benjamin. In: revista Em Tese, V. 20, n.2, 2014.

em suas finitudes, horrorizadas pela morte e impossibilitadas de uma salvação extraterrena. É possível trazer para o filme esse sentimento de um mal-estar gerado pela crise da transcendência, a dúvida de um tempo escatológico vindouro após a morte, como análogo ao sentimento de uma crise da razão científica, onde a ciência se torna histórica e mutável, portanto, falível. Diante do iminente desastre mundial vemos a dicotomia entre uma força profundamente ontológica, infinita para a compreensão humana, e as subjetividades concretas e finitas das personagens.

Jonh, como representante da ciência, apesar da aparência de certeza, erra seus cálculos, brinda a vida diante de um momentâneo afastamento do planeta Melancolia. Ali, ele demonstra sua vulnerabilidade, mostra a razão como uma crença. Ao constatar o seu erro, não o suporta e se suicida escondido no fora de campo[11], some. A ciência no fim, diante de uma extinção total, é um hobbie, ela mingua na descoberta de sua própria futilidade.

Claire, a mulher de e para a família, é aquela que vive a plenitude do presente, possui aquilo que se almeja na sociedade burguesa estratificada de Lars von Trier, possui um bom casamento e tem um filho para cuidar, ela vive inteiramente o momento e projeta o futuro. Ela se ancora em seu marido, que a provê e a informa da impossibilidade de uma colisão. Sua aflição vai lhe consumindo até virar um estado de pânico, principalmente no momento do sumiço de Jonh, ou a ruína da ciência que se torna inútil para ampará-la, é o fim do mundo como um pesadelo que se torna real, é a certeza da morte.

Justine é a que tem a trajetória mais ligada ao movimento do planeta Melancolia, que remete a o estado saturnino que Bejamin descreve como característico da época barroca.

> “Meditação do melancólico é compreendida na perspectiva de Saturno, que ‘como o planeta mais alto e o mais elevado da vida cotidiana, responsável por toda contemplação profunda, convoca a alma para a vida interior, afastando-se das exterioridades, leva-a a subir cada vez mais alto e enfim inspira-lhe um saber superior e o dom profético” (Benjamin, 1984, p.171).

O planeta Melancolia funciona de modo análogo em Justine, como o planeta Saturno atuaria metaforicamente para os melancólicos. Justine não é a personificação, a interiorização da extinção, nem o planeta é a exteriorização de sua subjetividade, o que ocorre é uma adequação de seu estado ao que está por vir. Ela vê como as coisas realmente acontecerão, com uma certa vidência, como se revela num diálogo com a irmã quando diz, que apenas sabe das coisas, e exemplifica isso, esse saber profético, quando fala exatamente os números de feijões na garrafa, remetendo a uma atividade recreativa que existiu na cerimônia de seu casamento. E o filme nos faz visualizar essa relação com o planeta pela recorrência de planos detalhes com a centralidade do olhar de Justine para o céu e em planos subjetivos desse olhar, sempre acompanhado pela música de Wagner.

A força crescente de Justine no derradeiro ato final e o suicídio de Jonh ao ver seu erro, faz com que a racionalidade da técnica seja derrotada, uma derrota que se consuma

11 no sentido de que não foi mostrado para quem assiste, só vemos ele morto, quando a Claire o vê.

com a única forma de aparição da medicalização dentro do filme. Claire compra o remédio para ser uma ação final para a concretização do fim iminente, ele seria usado para a morte, mas quem se utiliza de forma sorrateira é seu marido. Não vemos Justine se utilizar de remédios para controlar seu sofrimento depressivo, no filme o remédio é a morte, e quem o usa é que representa o saber técnico.

O entendimento da conjuntura catastrófica está junto a Justine, ela que melhor se adequa com a impossibilidade da sobrevivência e se entrega a ela até de uma forma erotizada, banhada em sua nudez à luz do planeta Melancolia. No momento final, ela que controla a situação e escolhe a forma de despedida da vida, constrói uma cabana, numa espécie de brincadeira com seu sobrinho, numa alusão a conexão com a natureza e numa negação a ficar seus últimos instantes dentro da mansão tomando uns bons vinhos, como sugeriu Claire. Ela, em seu ato final, consegue olhar o outro, sai do seu estado narcísico e compreende o momento de despedida.

Melancolia se coloca como um filme antimodernista mesmo tendo em sua estilística de modo de contar história cinematograficamente uma herança do cinema moderno. Despatoliza o sofrimento da depressão, remetendo a um entendimento de herança da antiguidade como diz Aristóteles "Porque todos os homens considerados excepcionais são melancólicos" e "A melancolia ainda que possa tornar-se doentia, não é em si mesma, doença, pois é por natureza e não por acidente". Também rejeita uma herança iconoclástica modernista, quando, em seu casamento, Justine se fecha em um ambiente da mansão onde existem prateleiras com livros de artes abertos em páginas com pinturas abstratas e ela em um ímpeto de fúria troca-as por imagens representacionais, possuidoras de instantes pregnantes que remetem a representações figurativas sombrias, que de alguma forma reincorpora o próprio filme e o seu prólogo todo organizado para aludir esse tipo de referencial pictórico.

Se a alegoria histórica se dá na relação entre a forma e a conjuntura, se levarmos em consideração o antimodernismo do filme, a forma é vazia para representar um problema que envolve o fim absoluto. Lars von Trier o representa dentro de uma forma que paradoxalmente contrasta o quase imobilismo do prólogo com o constante mover, numa espacialidade e temporalidade instável dos atos, mas que juntos criam uma turbulência perceptiva e temporal que arrasta o presente. A crise do contemporâneo é presente do filme, seu efeito da temporalidade e a estratificação de uma sociedade de satisfações de difícil acesso, é o desastre do mundo depressivo onde a ciência já não dá conta de prover significações.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. O olho interminável (cinema e pintura). São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

BENJAMIN, Walter. *Origem do Drama Barroco Alemão* (Tradução, apresentação e notas de Sérgio Paulo Rouanet), São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHAUÍ-BERLINCK, L. (2008). Melancolia e Contemporaneidade. Cadernos Espinosanos, (18), 39-52. https://doi.org/10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2008.89331

CRUZ, Nina Velasco. Entre cinema, fotografia e pintura: o uso de imagen com movimentos mínimos em Melancolia. In: Revista ECOPÓS, V. 17, N.2, 2014. https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/1319/pdf_31

FREITAS, Jorge. Anotações sobre a teoria da alegoria barroca de Walter Benjamin. In: revista Em Tese, V. 20, n.2, 2014. http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/6078/6020

HAN, Byung-Chul. Agonia do Eros. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017. ISBN 978-85-326-5697-1

SHAVIRO, Steven. Melancholia, The Romantic Anti-Sublime. Sequence,1.1, 2012. Online at: http://reframe.sussex.ac.uk/sequence1/1-1-melancholia-or-the-romantic-antisublime/

XAVIER, Ismail. A Alegoria Histórica. In: RAMOS, Fernão Pessoa (org.). Teoria contemporânea do cinema, volume 1: pós-estruturalista e filosofia analítica. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

CAPÍTULO 7

A TRANSCRIÇÃO NA PRODUÇÃO COMPOSICIONAL DE ERNANI AGUIAR

Data de aceite: 17/02/2021
Data de submissão: 18/12/2020

Danielly de Souza Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro – R.J.
http://lattes.cnpq.br/5482467647667792

Maria José Chevitarese de Souza Lima
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro – R.J.
http://lattes.cnpq.br/4152565209245350

RESUMO: A transcrição é uma prática expressiva na produção composicional de Ernani Aguiar, visto que até hoje são contabilizadas 40 transcrições de obras suas. O presente trabalho busca compreender melhor esta prática através de um panorama geral, ligando suas características e funcionalidades com as especificidades encontradas nas transcrições das obras de Aguiar. Por fim o artigo sugere uma reflexão sobre as ligações desta prática com o conceito de interpretação, embasada pelos pensamentos fundamentais propostos por Paul Thom, e também propõe, com base nos dados levantados para esta pesquisa, um catálogo das transcrições realizadas a partir das obras de Ernani Aguiar.

PALAVRAS - CHAVE: Ernani Aguiar. Catálogo de obras. Música brasileira. Transcrição. Interpretação.

THE TRANSCRIPTION IN ERNANI AGUIAR'S COMPOSITIONAL PRODUCTION

ABSTRACT: Transcription is an expressive practice in Ernani Aguiar's compositional production, especially considering that, to date, 40 of his works have been transcribed. The present work seeks to better understand this practice through an overview linking its characteristics and functionalities with the specificities found in the transcriptions of Aguiar's works. Finally, the article suggests a reflection on the connections of this practice with the concept of interpretation, based on the fundamental thoughts by Paul Thom, and also proposes, based on the data collected for this research, a catalog of the transcriptions made from the works of Ernani Aguiar.

KEYWORDS: Ernani Aguiar. Catalog of works. Brazilian music. Transcription. Interpretation.

1 I INTRODUÇÂO

A produção composicional de Ernani Aguiar tem sido bastante fértil desde seu início, no último ano da década de 1960. Nessas cinco décadas (1969-2019) Aguiar apresentou composições para diversos instrumentos e formações, o que nos dá atualmente um repertório de obras amplo e variado. Em seu catálogo de obras, lançado em meio impresso (2005) e digital (2013) pela Academia Brasileira de Música, por exemplo, é possível observar obras para voz, solo ou com acompanhamentos diversos, coro misto e infantil, *a cappella* e

também com acompanhamento, instrumentos solo ou organizados em trios, quartetos, quintetos ou conjuntos, obras para banda, orquestra de cordas, câmara e sinfônica e também uma ópera.

Dentre toda esta diversidade a transcrição de obras se torna um aspecto importante a ser observado, visto que, ao analisar os catálogos impresso e digital, bem como o catálogo pessoal atualizado e fornecido pelo próprio compositor, foram verificadas dezenove obras transcritas, que serão abordadas mais profundamente neste artigo. Outro aspecto a ser discutido é a autoria das transcrições, uma vez que nem sempre são realizadas por Aguiar, contando também com a colaboração de outros intérpretes.

2 | PANORAMA GERAL SOBRE A PRÁTICA DA TRANSCRIÇÃO

A transcrição musical é uma técnica amplamente utilizada e observada ao longo da história da música e consiste, basicamente, em transferir uma obra musical de um meio para o outro (ADLER, 2002)[1]. No período barroco, não havia uma rigidez tão grande quanto à instrumentação de uma obra. Em alguns exemplos de manuscritos da época, por exemplo, não se encontra indicação direta de instrumentos, como é possível observar na primeira página da partitura autografa da obra "*Die Kunst der Fugue"* (A Arte da Fuga), BWV 1080, de J. S. Bach.

É válido também ressaltar que, ainda tomando o período barroco como exemplo, era realmente corrente que os compositores transcrevessem suas próprias peças e também adaptassem as obras de outros autores, sejam eles contemporâneos e predecessores. Peças vocais, por exemplo, eram comumente transcritas para alaúde, violas ou teclados. Na verdade, como afirma Samuel Adler, era uma prática comum nesse período reorquestrar uma peça para qualquer instrumento que estivesse disponível (ADLER, 2002), trazendo um caráter mais funcional à transcrição. Bach, por exemplo, transcreveu alguns concertos para violino de Vivaldi, bem como o fez com suas próprias obras, adaptando-as para novos meios. Handel transcreveu o segundo movimento de sua própria sonata de violino, em Ré maior, reescrevendo-a como peça para coro e orquestra em seu oratório "Salomão".

A prática da transcrição foi se desenvolvendo e alcançando novos patamares como é possível observar nos séculos XVIII e, principalmente, XIX. As obras para órgão de Bach agora são originais para as transcrições para piano feitas por Carl Tausig, Ferrucio Busoni, entre outros. O compositor e pianista húngaro Franz Liszt é certamente uma das personalidades mais emblemáticas do século XIX quando se fala sobre transcrição. Liszt transcreveu obras suas e também de outros compositores que admirava. Virtuoso em seu instrumento, não somente difundiu a sua própria música em seus concertos, mas também demonstrou amplo conhecimento da obra de outros compositores através das suas transcrições (ECKHARDT, MUELLER e WALKER, 2001). Sua preocupação em manter

1 ADLER, Samuel. The Study Of Orchestration. New York and London: Norton & Company, 2002.

as características das obras originais conjugada com sua grande capacidade técnica também possibilitou o desenvolvimento de novas soluções pianísticas, ao confrontar-se com problemas encontrados ao transcrever obras de um meio para outro (ECKHARDT, MUELLER e WALKER, 2001). Um importante exemplo são as transcrições feitas pelo compositor húngaro das nove sinfonias de Beethoven. Foi um trabalho que ocupou Liszt por quase trinta anos, e o compositor teve também como impulso o convite dos editores da Breitkopf & Härtel para publicar todo o conjunto das nove transcrições (WALKER, 2001). A primeira edição do seu trabalho foi lançada pela editora em 1865.

No século XX a transcrição continua sendo uma ferramenta muito utilizada por importantes nomes da composição. É bastante difundida a que foi feita para orquestra por Maurice Ravel dos "Quadros de uma exposição" de M. Musorgsky, do original de piano para orquestra. A "Suíte Pulcinella" (1922) de Igor Stravinsky, baseada no balé "Pulcinella" composto entre 1919 e 1920, dá origem a "Suíte Italiana" que possui, por exemplo, transcrições para Violoncelo e Piano (1932/33), com apoio do violoncelista ucraniano naturalizado americano Gregor Piatigorsky, e Violino de Piano (1933), com apoio do violinista polonês naturalizado americano Samuel Dushkin (WHITE, 1979). Arnold Schoenberg em 1943 compôs a peça "Tema com Variações", primeiro em instrumentação original para banda sinfônica (Op. 43a), sendo que no mesmo ano a transcreveu para orquestra sinfônica (Op. 43b).[2]

Na música brasileira também são encontrados casos da prática da transcrição. Podemos citar, de acordo com as informações que constam no catálogo de obras organizado pelo Museu Villa-Lobos (VILLA-LOBOS, 2009), o exemplo da "Bachianas Brasileiras Nº4", composta originalmente para piano, sendo posteriormente transcrita para orquestra. Já a "Bachianas Brasileiras nº5", escrita originalmente para soprano solista e orquestra de violoncelos, tem transcrições para soprano e piano dos movimentos "Ária" e "Dança", e para canto e violão apenas da "Ária". César Guerra-Peixe, já na segunda metade do século XX, também transcreveu algumas de suas obras, como é o caso das peças "Em Memória de Fernando Pessoa", "O Gato Malhado" e a "Suíte", que são originais para piano e foram transcritas posteriormente para orquestra.[3]

Muitos trabalhos de transcrição foram realizados do meio original para piano, e segundo Blatter "a escolha do instrumento de teclado tem sido guiada pela facilidade de performance" (BLATTER, 1997, p.389)[4]. Isso porque, por ser um instrumento harmônico e de ampla extensão, dá ao transcritor diversas possibilidades de reorganizar o material original no novo meio. Porém, Bota (2008) também ressalta, em sua dissertação de mestrado, o papel socioeconômico que a transcrição toma fortemente no século XIX. Num

2 De acordo com informações contidas no site do *Arnold Schoenberg Center* - https://www.schoenberg.at/index.php/en/joomla-license-sp-1943310036/theme-and-variations-for-full-band-op-43a-a-43b-1943 - acessado em Maio de 2019.
3 As informações a respeito das transcrições citas encontram-se no catálogo manuscrito organizado pelo próprio compositor César Guerra-Peixe. Neste catálogo constam as mais diversas atividades composicionais de Guerra-Peixe a partir de 1944. Acesso a fotocópia que consta na biblioteca particular do compositor Ernani Aguiar.
4 "*the choice of key has been guided by ease of performance*" (Tradução livre da autora).

momento que antecede o início dos registros fonográficos a sociedade burguesa gerava uma importante demanda aos compositores e editores. Estes então "buscavam abastecer o mercado com obras musicais que pudessem ser tocadas em casa por tal clientela, que era frequentadora assídua de casas de ópera e salas de concerto" (BOTA, 2008, p.14), e naturalmente o repertório já ouvido e que causava admiração era requisitado. É válido ressaltar também que a transcrição para piano, assim como para instrumentações menores, facilita até hoje a prática de estudo. O repertório sinfônico e operístico dos séculos XVIII e XIX em suas versões reduzidas, por exemplo, as sinfonias e concertos para instrumento solo facilitam o acesso do estudante de música à prática de um repertório que muitas vezes é frequentemente estudado para a sua formação.

Uma outra vertente importante da transcrição é a possibilidade que esta traz de ampliação de repertório para determinados conjuntos. No verbete "arranjo e transcrição" da enciclopédia Britannica, Donald Erb cita como exemplo o caso do repertório para banda sinfônica. Já no século XX, mesmo contando com grande popularidade na Grã-Bretanha e na América do Norte, a formação se deparava sempre com a dificuldade e escassez de repertório específico. Sendo assim, uma rápida resposta foi transcrever peças orquestrais para banda, bem como incentivar os compositores a criar novas obras para esta formação. Bota também ressalta este aspecto particular do repertório para banda sinfônica, acrescentando ainda as transcrições de obras para piano ou outro instrumento solista, assim como de efetivos instrumentais mais antigos e consolidados no meio musical europeu (BOTA, 2008). Porém é válido observar que a prática da transcrição como criação de repertório e possibilidade de execução de uma determinada obra em um novo meio também é encontrada nas mais diversas formações camerísticas, sejam estas vocais, instrumentais ou mistos.

Ao se confrontar a prática da transcrição com o arranjo observa-se que suas características, por serem próximas, ora se misturam ou se confundem, porém, é possível delimitar alguns aspectos que as diferem entre si. O arranjo, de acordo com Adler, envolve muito mais do processo composicional visto que pode partir de uma melodia ou até mesmo uma parte dela. Sendo assim o arranjador "fornecerá a harmonia, o contraponto e, às vezes, uma configuração rítmica única antes mesmo de pensar na orquestração" (ADLER, 2002, p.667)[5]. Blatter apresenta uma ideia concordante com Adler que o arranjador, ao partir de uma melodia, "fornece tudo o que está faltando através de uma variedade de meios criativos" (BLATTER, 1997, p. 388)[6] e isso inclui, por exemplo, a composição de introduções, transições, finais e ornamentos à melodia.

Por outro lado, a transcrição, como dito anteriormente, tem como fundamento básico transferir uma determinada obra de um meio para outro. Neste processo o transcritor analisa "todos os aspectos do original para averiguar aqueles elementos inerentes à

5 "*will supply the harmony, counterpoint, and sometimes a unique rhythmic setting before even thinking about the orchestration"* (tradução livre da autora).

6 *"to supply all that is missing through a variety of creative means"* (tradução livre da autora).

concepção musical e aqueles que são puramente idiomáticos para o meio em que foi estabelecido" (BLATTER, 1997, p. 388)[7]. Flávia Vieira Pereira, em sua tese de doutorado defendida na Universidade de São Paulo, também aponta esta relação de maior ou menor grau de "fidelidade" ou "liberdade" em relação ao original como um critério já adotado por músicos e alguns autores. Pereira seleciona aspectos musicais que considera relevante e os organiza em dois grupos: aspectos estruturais (estrutura melódica, harmônica, rítmica e formal) e aspectos ferramentais (meio instrumental, altura, timbre, textura, sonoridade, articulação, acento e dinâmica). Segundo a autora os aspectos estruturais "respondem pelo maior ou menor grau de fidelidade nas reelaborações, pois quanto mais estes aspectos vêm modificados, mais a reelaboração se distancia do original" (PEREIRA, 2011, p. 45). Já os aspectos ferramentais mesmo que sofram modificações não afastam diretamente as obras reelaboradas do original. "Por mais que se manipule um aspecto ferramental a obra ainda poderá guardar fidelidade em relação ao original se os aspectos estruturais estiverem preservados" (PEREIRA, 2011, p.46). Com isso a autora conclui que reelaborações com maior fidelidade são as que mantém aspectos estruturais mais preservados como, por exemplo, a transcrição, e as com menor fidelidade são as que tem estes aspectos mais manipulados como, por exemplo, o arranjo.

Blatter nos aponta duas abordagens distintas para uma transcrição, não com o intuito de estabelecer o que seria supostamente certo ou errado, mas sim levando em conta o objetivo tímbrico e sonoro ao qual se deseja alcançar com a transcrição (BLATTER, 1997). A primeira abordagem diz respeito a tentar se manter o mais fiel à sonoridade do original, buscando formas de reproduzi-la no novo meio. Para isso o autor aconselha que o transcritor esteja o mais familiarizado possível com o original e que busque as qualidades tímbricas que são pertinentes aos dois meios, tentado ao menos ficar o mais próximo possível do original quando não tiver um equivalente sonoro. A segunda abordagem trata da transcrição que visa reescrever o original primando pelas características tímbrica do novo meio, ou seja, como expor a obra a ser transcrita da forma mais idiomática. Sendo assim, segundo o autor, o transcritor deve analisar a obra original para definir quais características são inerentes à composição musical para que então possa enfatizá-las no novo meio.

Tanto Adler (2002) quanto Blatter (1997) concordam que para se fazer uma transcrição é necessário ter conhecimento dos instrumentos, entendendo suas características, capacidades e especificidades e ter ciência da estrutura da obra a ser transcrita. Ambos os autores também ressaltam a importância de se estar conscientemente próximo ao original, respeitando-o e tendo bom senso ao manipular o material musical. Adler afirma que "devemos respeitar a obra, o compositor e o período em que a peça foi concebida, mas devemos usar nosso melhor julgamento ao tomarmos todas as decisões relativas à música a ser transcrita" (ADLER, 2002, p. 667)[8]. É válido, porém, refletir sobre a ressalva

7 "*all aspects of the original to ascertain those elements inherent to the musical conception and those that are purely idiomatic to the medium in which it was set*" (tradução livre da autora).

8 "*We must respect the work, the composer, and the period in which the piece was conceived, but we must use our best*

que Blatter faz quanto à proximidade entre transcrição e arranjo quando afirma que, “na prática, a mistura de aspectos de ambos é comum” (BLATTER, 1997, p. 388)[9]. O que é possível extrair desta afirmação é o fato de que as duas técnicas, por serem próximas, não apresentam fronteiras rígidas entre si e pode ser possível encontrar características que são pertinentes à transcrição num arranjo e vice-versa. É importante então levar em consideração o objetivo de quem fez o trabalho e as características globais da partitura gerada.

A técnica da transcrição, em visão geral, é basicamente associada às atividades criativas da composição, porém no livro *The Musician as Interpreter* (O músico como intérprete), Paul Thom (2007) expande este conceito para uma prática também interpretativa. Inicialmente, no primeiro capítulo que é totalmente voltado para a prática da transcrição, Thom afirma que as transcrições não possuem o mesmo valor criativo da composição propriamente dita porque parte de um original já preexistente, enquanto a composição é totalmente fruto da criação do compositor. O autor, de acordo com a bibliografia aqui abordada, também concorda que o objetivo básico da transcrição é representar o conteúdo de uma obra em um novo meio. Thom ainda categoriza três tratamentos importantes que a transcrição pode dar a obra original, que é iluminar determinados aspectos que o transcritor julga importante, transformar os significados da obra ou também parodiar. Este último aspecto é visto com certa cautela pelo autor já que pode minar os significados preexistentes no original e até mesmo deturpá-los (THOM, 2007)[10]. O autor afirma que sempre vai existir mais de uma maneira de se realizar uma obra, sendo que não se deve abandonar o compromisso de trazer o sentido musical, respeitando e observando o que nos faz compreender a obra em si.

Para Paul Thom (2007) o conceito de interpretação parte do princípio de que todo intérprete tem um objeto a ser representado e abordado com criatividade, e não apenas ser reproduzido, mostrando assim os seus significados. Com isso é possível afirmar que a interpretação busca um equilíbrio entre fidelidade e criatividade. O excesso de fidelidade se torna uma mera repetição, assim como o excesso de criatividade pode descaracterizar o objeto e, portanto, não pode ser entendido como interpretação. Logo o autor transpõe este conceito para a realidade do transcritor e conclui, expandindo a ideia básica de que somente o performer é um intérprete, que minimamente toda transcrição é uma interpretação porque mostra o objeto transcrito como tendo significado musical, mesmo que seja apenas uma reprodução em um novo meio. Ou seja, o transcritor é um intérprete, mesmo que de uma maneira indireta, e o objeto de interpretação é a obra a ser transcrita, que precisa ser compreendida e interpretada.

Pereira abre espaço para um outro olhar que também converge a reelaboração musical como uma prática de interpretação. Apoiada na ideia do musicólogo francês Peter

judgment as we make every decision concerning the music to be transcribed” (tradução livre da autora).

9 “*In practice the blending of aspects of both is common*” (tradução livre da autora).

10 THOM, Paul. The Musician As Interpreter. Philadelphia: Pennsylvania University Press, 2007.

Szendy de que o arranjador é um músico que escreve as suas experiências de escuta crítica, a autora estende este conceito sugerindo uma reflexão ao substituir a palavra escuta por interpretação: “ou seja, o arranjo ou a transcrição sendo como um registro escrito de uma interpretação específica, ou de uma escuta que não se contenta em ser passiva” (PEREIRA, 2011, p. 5). Barbeitas afirma que a prática da transcrição coloca o intérprete em um contato diferente e profundo com a obra original, num processo de grande reflexão. Para o autor “a transcrição é a escritura de uma dada interpretação da obra, ela coloca em especial relevo a figura do intérprete, inclusive como sujeito de criação” (BARBEITAS, 2000, p. 95). Mais do que uma prática puramente técnica de alterar os meios, a transcrição exige uma compreensão aprofundada da obra original para que seja mantida uma proximidade com suas características estruturais básicas, e também abre espaço para o olhar interpretativo que o transcritor tem sobre o material reelaborado através de um processo que também demanda criatividade.

3 I A PRÁTICA DA TRANSCRIÇÃO NAS OBRAS DE ERNANI AGUIAR

Ernani Aguiar, nascido em 1950, é atualmente um dos músicos de maior atuação no Brasil. É compositor, regente, professor e pesquisador, com sólida formação em violino e viola. Estudou com grandes nomes da história da música como César Guerra-Peixe, Carlos Alberto Pinto Fonseca, Paulina d’Ambrosio e Santino Parpinelli. Estudou no Conservatório Cherubini de Florença com Roberto Michelucci, Annibale Gianuario e Franco Rossi, e aperfeiçoou-se em cursos com Adone Zecchi, Franco Ferrara, Giuseppe Montanari, Bruno Zagni e Sergiu Celibidache. É membro da Academia Brasileira de Música, onde ocupa a cadeira número quatro, desde 1993. Atualmente é professor de regência orquestral na Universidade Federal do Rio de Janeiro. É um compositor versátil e sua produção composicional conta com um grande elenco de obras para diversas formações, com destaque para sua produção coral, orquestral e coro-orquestral. Em suas composições, de acordo com Mariz, “procura sempre elementos da música brasileira, embora sem compromissos nacionalistas” (MARIZ, 2005, p.469).

Ao observar o amplo catálogo de obras de Aguiar é fato que a quantidade de transcrições chama a atenção. Nesta análise foram consideradas 19 obras originais que funcionaram como objeto de transcrição e estes originais geraram, no total, 40 transcrições. Nos três catálogos usados como fonte para esta pesquisa essas informações estão distribuídas conforme as entradas de cada obra original, basicamente, que são ordenadas de acordo com sua instrumentação. Para facilitar a compreensão dos dados abordados no presente estudo organizamos um catálogo apenas de transcrições. Este novo catálogo está disposto em ordem cronológica das obras que foram objeto para as transcrições. Cada entrada contém as seguintes informações: título e ano da composição, instrumentação original e as transcrições feitas, a maioria com ano em que foram realizadas. O autor da

transcrição também é indicado, exceto quando foi feita pelo próprio compositor Ernani Aguiar.

Catálogo de obras de Ernani Aguiar: Originais e Transcrições

1. Três Peças (1971)

Original: Trompete e Piano

Transcrições:

1.1 - Trompete e Orquestra de Cordas (1985)

2. Miniaturas (1973)

Original: Clarinete e Piano

Transcrições:

2.1 - Clarinete e Orquestra de Cordas (1985)

2.2 - Violino, a partir da parte de Clarinete, de César Guerra-Peixe (1974)

3. Psalmus CL (1975)

Original: Coro *a cappella* (SATB)

Transcrições:

3.1 - Três vozes iguais (SSC), de Alberto Grau e Donald Patriquin (1996)

3.2 - Quatro vozes masculinas (TTBrB), de Alberto Grau (2002)

3.3 - Conjunto de Violoncelos, de Hugo Pilger (2017)

3.4 - Quarteto de Clarinetes, de Danielly Souza (2017)

4. Música Para Quatro Violoncelos (1977)

Original: Quatro Violoncelos

Transcrições:

4.1 - Orquestra de Cordas, originando a obra “Música Para Cordas” (2003)

5. Quatro Momentos Nº3 (1979)

Original: Orquestra de Cordas

Transcrições:

5.1 - Banda, de Adhemar Campos Filho (1988)

5.2 - Quinteto de Acordeons, de Adriano Persch

5.3 - Quarteto de Violões, de Carlos Fecher (2015)

5.4 - Quatro Violoncelos, de Hugo Pilger (2016)

5.5 - Quinteto de Metais, de Renato da Costa Pinto (2017)

6. Música a Três (1982)

Original: Três Violinos

Transcrições:

6.1 - Orquestra de Cordas, originando a obra “Instantes I” (1986)

6.2 - Pequena Orquestra, originando a obra “Instantes I” (1986)

6.3 - Violino, Marimba e Percussão, originando a obra “Três Movimentos Para Violino, Marimba e Percussão” (1988)

6.4 - Trio de cordas (violino, viola e violoncelo)

6.5 - 2 flautas e violoncelo (1993)

6.6 - 2 clarinetes e fagote (1997)

6.7 - 3 violoncelos, de Hugo Pilger (2015)

6.8 - 3 violas, de Ivan Zandonade (2017)

7. Sine nomine et sine sensu (1982)

Original: Três Vozes iguais

Transcrições:

7.1 - Orquestra de Cordas (1992)

8. Duos de Prados (1986)

Original: Violino e Viola

Transcrições:

8.1 - Orquestra de Cordas, originando a obra “Instantes II” (1987)

8.2 - Violino e Violoncelo

8.3 - Transcrição de quatro dos seis movimentos para Violino e Violoncelo (2000)

9. Instantes II (1987)

Original: Orquestra de Cordas

Transcrições:

9.1 - Transcrição do terceiro movimento *Cantilena* para Coro *a cappella* (SCTB), com texto de Gerson Valle, originando a obra de nome homônimo ao título do movimento (1989)

9.2 - Voz e Cordas, originando mais uma versão da obra “Cantilena”, com texto de Gerson Valle (1997)

10. Meloritmias Nº5 (1987)

Original: Viola solo

Transcrições:

10.1 - Transcrição do primeiro movimento *Ponteando*, originando a obra de nome homônimo ao título do movimento para Violoncelo Solo (1989)

10.2 - Transcrição do primeiro movimento *Ponteando*, originando a obra de nome homônimo ao título do movimento para Violino Solo (1989)

11. Instantes III “Cambalacho” (1988)

Original: Orquestra

11.1 - A obra, de acordo com o compositor, se origina de transcrições de vários pequenos duos.

12. Cantilena (1989)

Original: Coro *a cappella*

Transcrições:

12.1 - Voz e Violão, de Nestor de Holanda Cavalcanti (1989)

12.2 - Voz e Piano, de Antonio Guerreiro (1992)

13. Violoncelada (1993)

Original: Conjunto de Violoncelos (mínimo de oito)

Transcrições:

13.1 - Quatro Violoncelos, de Hugo Pilger (2015)

14. Aleluia (1995)

Original: Para duas vozes Iguais

Transcrições:

14.1 - Coro e Orquestra, oitavo movimento da "Cantata Para Festejar A Ressureição De Nosso Senhor Jesus Cristo" (2002)

15. Dois Cantos Quintanares (1999)

Original: Coro feminino a três vozes

Transcrições:

15.1 - Transcrição do primeiro movimento *Essa Lembrança* para Coro *a cappella* (SCTB), originando a obra de nome homônimo ao título do movimento (1999)

16. VIII movimento "Aleluia" da "Cantata Para Festejar A Ressureição De Nosso Senhor Jesus Cristo" (2002)

Original: Coro e Orquestra

Transcrições:

16.1 - Coro *a cappella* (SATB) (2003)

16.2 - Coro e quarteto de clarinetes, de Danielly Souza (2017)

17. Sonatina Nº4 (2003)

Original: Piano

Transcrições:

17.1 - Orquestra de Cordas, originando a obra "Instantes IV" (2006)

18. Meloritmias Nº9 (2008)

Original: Violoncelo Solo

Transcrições:

18.1 - Orquestra de Cordas, originando a obra "Instantes V" (2008)

19. Natal (2011)

Original: Para três vozes infantis

Transcrições:

19.1 - Coro *a cappella* (SATB) (2011)

Analisando os dados do catálogo de transcrições é possível constatar que esta é uma prática recorrente ao longo de toda a produção de Aguiar. Obras compostas desde o início da sua carreira composicional, na década de 1970, até 2011 são abordadas como objeto de transcrições, que começam a ser desenvolvidas a partir da década de 1980. É interessante observar que não só o compositor é o autor das transcrições. No novo catálogo podemos verificar obras transcritas por outros compositores como Guerra-Peixe, Alberto Grau, Nestor de Holanda e Antonio Guerreiro, e também por intérpretes como o

maestro Adhemar Campos Filho e o violoncelista Hugo Pilger.

As instrumentações para o qual as transcrições se destinam são bastante diversas. Em alguns casos ficam próximas aos meios usados no original como é o caso, por exemplo, da obra “Miniaturas” composta para clarinete e piano em 1973 que ganha uma transcrição para clarinete e orquestra de cordas em 1985. Neste exemplo pode-se observar que somente muda o meio com o qual o acompanhamento será feito. Existem casos onde a instrumentação muda completamente, como se nota no exemplo da obra “Música a Três”. Esta é fatalmente a obra que mais obteve transcrições, totalizando oito. O original, para três violinos, foi, por exemplo, objeto de versões para violino, marimba e percussão, duas flautas e violoncelo e também para dois clarinetes e fagote. Algumas obras passam a ter versões em formações orquestrais diversas, como é o caso da “Música para Quatro Violoncelos”, transcrita para orquestra de cordas, “Quatro Momentos Nº 3”, original para orquestra de cordas, que ganha uma versão para banda e a “Sonatina Nº 4” para piano, transcrita para orquestra de cordas, entre outras.

Algumas peças constam no catálogo de obras com títulos diferentes, mas são na verdade transcrições de outras obras ou de determinados movimentos. Esta característica não é exclusividade da produção de Aguiar, bem como se pode observar ao longo da história da música, mas não deixa de ser um aspecto interessante a ser destacado. Um exemplo bastante simbólico começa com os “Duos de Prados” (1986), original para violino e viola que é transcrito para orquestra de cordas, gerando a obra “Instantes II” (1987). Em 1989 o terceiro movimento da peça “Instantes II”, denominado “Cantilena”, é transcrito para coro *a cappella* e recebe título homônimo ao do movimento, com texto de Gerson Valle. Por fim a obra “Cantilena”, para coro, ganha duas transcrições: voz e violão, também de 1989, feita por Nestor de Holanda, e voz e piano, de 1992, feita por Antonio Guerreiro.

Alguns casos levam à reflexão sobre a questão das diferenças entre transcrição e arranjo, já abordadas neste artigo, principalmente quando a transcrição parte de instrumentos melódicos ou formações pequenas para instrumentos harmônicos, conjuntos ou orquestra. Um caso que pode ser brevemente analisado é o da peça para duas vozes iguais de 1995, “Aleluia”. A obra tem uma transcrição do próprio compositor para coro e orquestra, de 2002, feita para ser o último movimento da “Cantata Para Festejar A Ressureição De Nosso Senhor Jesus Cristo”. Foi entendido que o exemplo pode ser classificado como uma transcrição porque, mesmo que transcrito de duas vozes para coro e orquestra, os elementos básicos da obra são mantidos. É possível observar, em linhas gerais, fidelidade ao texto e melodia vocal original, à sua rítmica e harmonia. Obviamente as diferenças são mais sensíveis quando se analisa a nova instrumentação e a orquestração, bem como aos novos contrapontos adicionados, mas, como afirma Blatter, a mistura de aspectos das duas práticas, transcrição e arranjo, é muito comum (1997). Porém ao confrontar a partitura coro orquestral com a partitura para duas vozes é possível encontrar mais evidências que tendem à transcrição, uma mudança de meio, do que de arranjo devido à fidelidade mantida

com o objeto original.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encontrar tanta variedade de transcrições nos catálogos de obras de Ernani Aguiar, para tão diferentes meios, questiona-se quais as intenções ou estímulos possíveis que o compositor pode ter tido para se dedicar tanto a esta prática. Aguiar, em entrevista realizada para este trabalho de pesquisa, aponta dois motivos principais que são a vontade própria e encomendas de intérpretes. Em suas palavras:

> Na maioria das vezes transcrevi porque achei que as peças também funcionariam com outras sonoridades. Algumas, no caso da "Musica a Três", as versões para dois clarinetes e fagote, duas flautas e violoncelo, e "Três Movimentos Para Violino, Marimba e Percussão" (que nada mais é do que outra transcrição de "Música a três") foram feitas por solicitação de intérpretes, no caso da última pelo eminente violinista Paulo Bosisio. Porém, a maioria foi por minha vontade. (AGUIAR, 2018)

Com este relato é possível concluir que as transcrições de obras de Ernani Aguiar, além de atender ao gosto estético do compositor, tem muitas vezes o papel de contribuir para a ampliação do repertório para determinados conjuntos, o que é uma característica da prática da transcrição, como foi possível averiguar neste trabalho.

Um retrato desta contribuição encontra-se no *Compact Disc* lançado em 2018 por Hugo Pilger, um trabalho dedicado às obras para violoncelo de Ernani Aguiar em diversas formações. Neste trabalho estão presentes quatro transcrições: "Ponteando" (da "Meloritmias Nº5"), "Quatro Momentos Nº 3", "Música a Três" e "Violoncelada". Destas quatro apenas uma, "Ponteando", foi realizada pelo compositor, as demais são transcrições do próprio violoncelista. Pilger ressalta, na introdução que consta no encarte de seu CD, que as novas obras apresentadas (no caso não só as transcrições, mas também as novas composições) contribuem muito para o repertório do instrumento. Além do mais o violoncelista deixa claro a sua admiração pelo trabalho do compositor, fator que certamente foi motivante para a concretização do trabalho apresentado (PILGER, 2016) tanto como performer quanto como transcritor.

Outra questão que pode ser levantada na conclusão desta pesquisa é como fica a relação do compositor com o intérprete quando este decide transcrever uma determinada obra. Aguiar categoricamente afirma que, "para um compositor, a transcrição de suas obras por outros musicistas, é sempre uma satisfação. Até hoje nenhuma delas me causou aborrecimento. Todas foram muito bem feitas" (AGUIAR, 2018). Esta satisfação manifestada pelo compositor pode estar ligada não só ao contentamento por sua obra despertar o interesse do intérprete, mas também ao fato de considerar as transcrições como bem-sucedidas. É certo que, como foi visto no caso de Pilger, o intérprete domina as características do seu instrumento e terá alguma facilidade idiomática ao fazer a transcrição. Como discutido anteriormente, de acordo com Blatter e Adler em seus tratados

de instrumentação e orquestração, este conhecimento é fundamental para a prática da transcrição.

Dentre as capacidades destacadas para uma transcrição bem-sucedida, e não menos importante do que o domínio das características, capacidades e especificidades dos instrumentos, está a análise musical. O fato de o transcritor dever realizar esta análise da obra para estruturar a sua transcrição é o elo, descrito por Paul Thom, desta prática com a interpretação, mesmo que de forma indireta. No verbete *Interpretation* (interpretação) do Dicionário Grove de Música, em sua versão *online*, este nível de ligação da transcrição com a interpretação também é abordado. Os autores, assim como Thom, entendem que interpretação é um conceito ampliado, que envolve camadas mais complexas (DAVIES e SADIE, 2001) que vão além do performer. A transcrição então parte de uma interpretação da obra original, seja ela feita pelo performer ou pelo compositor. Aguiar em sua entrevista também mostra alguma concordância com este pensamento. O compositor expõe que "às vezes, transcrevendo, me sinto intérprete de mim mesmo, trabalhando sobre as ideias que apresentei" (AGUIAR, 2018), mostrando-nos uma outra relação com a sua própria produção composicional.

As reflexões sobre diversas nuances da prática da transcrição, bem como a análise das partes envolvidas neste processo, levam-nos a entender e corroborar com a necessidade de expansão do termo interpretação. Dentre os autores que tem se debruçado sobre esta reflexão, como é possível observar na literatura mais atualizada, está Paul Thom. O autor, em seu livro *The Musician As Interpreter* (O Músico Como Intérprete), discute amplamente o conceito de interpretação e a sua necessidade de ampliação, sendo possível, por meio de algumas das ideias defendidas por ele, traçar um paralelo geral com a prática da transcrição nas obras de Ernani Aguiar. Esta pesquisa também apresentou como objeto final um catálogo de transcrições do compositor, organizado através dos dados e informações levantados para o presente estudo. Este novo catálogo pode ser de grande valia para todos que desejam conhecer mais profundamente a obra de Aguiar ou então para aqueles que buscam obras para formações instrumentais menos usuais.

REFERÊNCIAS

ADLER, Samuel. **The Study Of Orchestration**. New York and London: Norton & Company, 2002.

AGUIAR, Ernani. **Ernani Aguiar: Catálogo de Obras**. Organização e coordenação: Elizete Higino. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2005.

AGUIAR, Ernani. **Ernani Aguiar: Catálogo de Obras**. Organização: Valéria Peixoto. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2013.

AGUIAR, Ernani. **Catálogo de Composições**. Rio de Janeiro: Não publicado, 2018.

BARBEITAS, Flavio Terrigno. **Reflexões sobre a prática da transcrição: as suas relações com a interpretação na música e na poesia**. Per Musi - UFMG, volume 1, p. 89-97, 2000.

BLATTER, Alfred. **Instrumentation and Orchestration**, Second edition. Boston: Schirmer Cengage Learning, 1997.

BOTA, João Victor. **A transcrição Musical Como Processo Criativo**. Campinas, 2008. Dissertação (Mestrado em Música – Instituto de Artes). Universidade Estadual de Campinas.

DAVIES, Stephen; SADIE, Stanley. **Interpretation**. In: Grove Music Online. Oxford: Oxford University Press, 2001.

ECKHARDT, Maria; MUELLER, Rena Charnin; WALKER, Alan. **Liszt, Franz** [Ferenc]. In: Grove Music Online. Oxford: Oxford University Press, 2001.

Enciclopedia Della Musica Garzanti – Le Garzantine. Milano: Garzanti Editore, 2010.

ERB, Donald James. **Arrangements and Transcriptions**. In: Encyclopedia Britannica Online. London: Encyclopædia Britannica, acesso em junho de 2018.

GUERRA-PEIXE, César. **Relação Cronológica de Composições desde 1944**. Petrópolis, Rio de Janeiro: manuscrito, não publicado, 1993.

MARIZ, Vasco. **História da Música no Brasil**, 6ª edição ampliada e atualizada. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.

MARIZ, Vasco. **A Música Clássica Brasileira**. Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson Estúdio, 2002.

PEREIRA, Flávia Vieira. **As práticas de reelaboração musical**. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Musicologia – Escola de Comunicação e Artes). Universidade de São Paulo.

PILGER, Hugo. **Hugo Pilger Interpreta Ernani Aguiar**. CD (independente). Rio de Janeiro: AF Studio House, 2016

SILVA, Danielly de Souza. **Entrevista com Ernani Aguiar** em Julho de 2018. Rio de Janeiro. Registro escrito. Não publicada, 2018.

THOM, Paul. **The musician as interpreter**. Philadelphia: Pennsylvania University Press, 2007.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Villa-Lobos - sua obra**, versão 1.0 baseada na edição de 1989. Rio de Janeiro: MinC, IBRAM, Museu Villa-Lobos, 2009.

WALKER, Alan. **Liszt and the Beethoven Symphonies**. In: Beethoven Symphonies Nos. 6-9 Transcribed for Solo Piano by Franz Liszt. Mineola, New York: Dover Publications, 2001.

WALTER, Eric Walter. **Stravinsky - The Composer and his Works**, second edition. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1979.

CAPÍTULO 8

ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS: A DESCONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO

Data de aceite: 17/02/2021
Data de submissão: 12/12/2020

Carlos Alberto Faísca Fernandes Gomes
Universidade Federal do Tocantins, Educação do Campo
Tocantinópolis, Tocantins
http://lattes.cnpq.br/8509266008016838

RESUMO: A presente pesquisa procura questionar o real alcance do conceito de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM), encontrado em diversa literatura brasileira, lendo-o à luz dos métodos pedagógicos advindos da história da educação e comparando-o com as práticas existentes, ao nível do ensino de instrumentos musicais, no Brasil e em Portugal. Da análise efetuada, conclui-se que a definição do conceito de ECIM pode por vezes ser ambígua, uma vez que há casos em que o mesmo poderá não estar associado ao uso do método de ensino simultâneo, nomeadamente quando os alunos se encontram organizados em turmas de dimensão muito reduzida. Esse fato acaba por criar situações onde não existe uma perfeita separação conceptual entre o aspecto relativo à organização pedagógica dos alunos em turmas e o aspecto relativo ao método pedagógico efetivamente utilizado pelo professor, o qual, nessas circunstâncias, pode não ser simultâneo, mas antes predominantemente tutorial.
PALAVRAS - CHAVE: Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais; Métodos Pedagógicos; Educação Musical; Ensino Especializado de Música; Conservatórios de Música.

COLLECTIVE TEACHING OF MUSICAL INSTRUMENTS: THE DECONSTRUCTION OF A CONCEPT

ABSTRACT: This research seeks to question the real scope of the Collective Teaching of Musical Instruments (ECIM) concept, found in several Brazilian literature, reading it in light of the pedagogical methods arising from the history of education and comparing it with existing practices, at the level of teaching musical instruments, in Brazil and in Portugal. From the analysis carried out, it can be concluded that the definition of the ECIM concept can sometimes be ambiguous, since there are cases in which it may not be associated with the use of the simultaneous teaching method, namely when the students are organised in very small classes. This fact ends up creating situations where there is no perfect conceptual separation between the aspect related to the pedagogical organization of students in classes and the aspect related to the pedagogical method actually used by the teacher, which, in these circumstances, may not be simultaneous, but rather predominantly tutorial.
KEYWORDS: Collective Teaching of Musical Instruments; Pedagogical Methods; Music Education; Specialized Music Education; Music Conservatories.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, a temática do ensino coletivo de instrumentos musicais é amplamente

trabalhada, isto apesar de o respetivo conceito poder ser mais difícil de definir do que à partida se poderia supor. Só para termos uma ideia da importância da pesquisa efetuada em torno desta temática, basta verificar que o Google Acadêmico nos retorna mais de trinta e duas mil referências sobre o referido tema, o que por si só atesta o fato de este ser um assunto amplamente trabalhado, abrangendo desde o ensino coletivo de instrumentos musicais no âmbito das escolas de ensino fundamental e de ensino médio – quer na respectiva componente curricular de Arte, quer em outras atividades curriculares ou extracurriculares pelas mesmas desenvolvidas –, assim como no seu uso numa formação mais especializada, ao nível dos Conservatórios de Música existentes em alguns Estados brasileiros[1] – mesmo que estes não tenham uma inserção muito clara ao nível da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em vigor (BRASIL, 1996)[2] –, ministrando uma formação específica e global que pode ser mais prolongada do que a duração prevista para o ensino médio,3 e isto independentemente do fato de a habilitação mais elevada pelos mesmos concedida ser somente de nível técnico.

De fato, há autores brasileiros que afirmam que o ensino coletivo de instrumentos musicais "… se adéqua melhor à realidade no sistema público de ensino, possibilitando o acesso a uma gama maior de estudantes ao aprendizado musical no contexto escolar" (OLIVEIRA, 2018, p. 309), enfatizando ainda alguns aspectos inerentes às aprendizagens grupais, como seja a interação social, o convívio com os colegas, e a estimulação da motivação para o respectivo aprendizado. Por outro lado, Machado (2016) faz-nos uma análise sobre a prática do ensino coletivo de instrumentos musicais nos Conservatórios Estaduais de Música, em Minas Gerais – instituições de ensino técnico musical, criadas a partir da década de 1950 pelo então governador Juscelino Kubitscheck –, na qual, mencionando o ensino coletivo de instrumentos musicais como sendo uma prática nos referidos Conservatórios, nos diz que nos termos da Orientação Conjunta SB-SG n.º 01/2008, o número de alunos por turma de instrumento é respectivamente de quatro (do 1.º ao 4.º ano), de dois (do 5.º ao 7.º ano), e de um aluno (8.º e 9.º ano) no curso de educação musical.

Desta forma, partindo de uma análise comparativa entre alguns dos discursos existentes no Brasil e em Portugal no que ao ensino de instrumentos musicais diz respeito – nomeadamente no que em Portugal se designa de *ensino especializado de música* –, e

---

1 Nomeadamente aqueles que atribuem uma habilitação de nível médio – i.e., de nível não superior –, podendo assim ser comparados com as escolas de ensino especializado de música em Portugal.
2 Na referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira (BRASIL, 1996), o possível enquadramento do ensino da música no sistema educativo se dá atualmente através dos §§ 2.º e 6.º do artigo 26.º, no que à educação básica como um todo diz respeito, e ao inciso V do caput do artigo 36.º no que ao ensino médio especificamente diz respeito.
3 Refiro-me aqui concretamente à duração de nove anos do curso de educação musical, o qual se destina a formação musical de crianças, adolescentes e jovens. Já quanto ao curso de formação profissional, com habilitação em Música em nível técnico – i.e., médio –, o mesmo se destina a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, possuindo uma carga horária que varia entre oitocentas e mil e duzentas horas, tendo como componentes curriculares obrigatórios a História da Arte, a História da Música e Apreciação Musical, a Percepção Musical, a Estruturação Musical, e o Folclore Regional e Música Popular (BRASIL, 2005).

tendo por pano de fundo a conceptualização dos métodos pedagógicos, advinda da história da educação, a presente pesquisa, de carácter bibliográfico (MARCONI; LAKATOS, 2006), visa questionar o real alcance da expressão *ensino coletivo de instrumentos musicais* encontrada em inúmera literatura de autores brasileiros, lendo-a à luz dos métodos pedagógicos advindos da história da educação e comparando-a com as práticas existentes ao nível do ensino de instrumentos musicais naquilo que hoje em Portugal se designa de ensino especializado de música.

2 I OS MÉTODOS PEDAGÓGICOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Antes de nos aprofundarmos numa análise das práticas observadas no ensino de instrumentos musicais, convém primeiro definirmos brevemente quais são os principais métodos pedagógicos desenvolvidos ao longo da evolução histórica do pensamento pedagógico contemporâneo – i.e., a partir de finais do século XVIII –, nomeadamente aqueles que tenham reflexo histórico no ensino e aprendizagem de instrumentos musicais. Na verdade, chegados ao século XIX, deparamo-nos com uma diversidade de métodos[4] pedagógicos, entre os quais interessa-nos destacar:

a. O *método individual* ou *tutorial* que se caracteriza pelo fato de o professor, mesmo tendo vários alunos, ensinar cada um deles individualmente, privilegiando assim uma relação individualizada mestre/aluno;

b. O *método monitorial* ou *mútuo* que utiliza os próprios alunos como auxiliares do professor, permitindo desta forma alcançar um maior número de alunos do que no método individual. Este método pedagógico, cuja formulação é normalmente atribuída a Andrew Bell (1753 – †1832) e Joseph Lancaster (1778 – †1838), foi amplamente utilizado no ensino público de primeiras letras (GOTIJO, 2011; GUARANY; CERQUEIRA, 2012; LESSAGE, 1999), bem como nos Conservatórios de Música ao longo de todo o século XIX, tendo sido aplicado no ensino de instrumentos musicais (BARBIER, 1991; GOMES, 2002);

c. O *método misto* que se constitui numa mistura entre o método individual e o método monitorial, reunindo assim as vantagens de ambos, o que permite uma organização em classes mais homogêneas, uma maior optimização do tempo, e uma organização dos conteúdos por níveis de aprendizagem (GUARANY; CERQUEIRA, 2012);

d. O *método simultâneo* no qual o ensino dado pelo professor não se dirige a um único aluno à vez – como acontece no método individual –, mas sim a um grupo alargado de alunos, os quais são tratados como se fossem um só aluno, permitindo desta forma aumentar a eficiência do ato de ensinar, possibilitando o atendimento de um muito maior número de alunos, na escala das várias dezenas de alunos à vez (LESSAGE, 1999).

Apesar de estes não totalizarem por completo os métodos pedagógicos em uso ao longo dos séculos XIX e XX, os mesmos são aqueles para os quais se consegue

4 Por vezes também designados de modos (cf. LESSAGE, 1999).

estabelecer claramente uma relação com as práticas pedagógicas existentes ao nível do ensino de instrumentos musicais durante este mesmo período histórico.

De fato, não só o método individual continua, ainda hoje, tendo uma real presença ao nível do ensino de instrumentos musicais – esta é a realidade, por exemplo, que domina o chamado ensino especializado de música em Portugal –, como o método monitorial, e eventualmente o método misto do mesmo derivado, tiveram uma presença significativa nos Conservatórios de Música desde meados do século XVIII (BARBIER, 1991), bem como ao longo de todo século XIX (GOMES, 2002). Quanto ao método simultâneo, podemo-lo associar ao ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM), apesar de o referido método pressupor grupos alargados de alunos, dado poder atender "… cinquenta ou sessenta alunos ao mesmo tempo" (LESSAGE, 1999, p. 10). Desta forma, quando se trata de grupos reduzidos de alunos – como é o caso das turmas de instrumentos musicais, homogêneas[5] e com dois, quatro, ou mesmo oito alunos –, podemos na verdade estar na presença de algo que verdadeiramente não se trate de ensinar vários alunos ao mesmo tempo como se um único aluno se tratasse, mas sim de algo fundamentalmente diverso de tal prática, até porque, *organização* e *método*, mesmo sendo aqui conceitos relacionados entre si, não são conceitos sinônimos um do outro.[6] Para além disso, convém destacar o fato de que o método simultâneo implica um grupo de alunos em igual estádio de aprendizagem, algo que não caracteriza exatamente as práticas existentes no agrupamento dos alunos em seções ou turmas nos Conservatórios de Música,[7] as quais, quando existentes, tendem a possuir algum grau de heterogeneidade na sua composição, como é o caso estudado no Conservatório Nacional de Música, em Lisboa (GOMES, 2002, p. 177-241).

3 | DESCONSTRUINDO UM CONCEITO

Chegados a este ponto, e entrecruzando o uso realizado por diversos autores do conceito de ECIM[8] (cf. CRUNIVEL, 2005 e 2008; MACHADO, 2016; OLIVEIRA, 2014 e 2018; PAZIANI, 2016; RABIOLE, 2009; SÁ, 2010; SILVA, 2015; e TOURINHO, 2008), podemos verificar que tal referência pode nem sempre significar o uso de um método realmente simultâneo, isto apesar de se manter sempre uma organização grupal dos alunos em turmas. De fato, apesar da relação intrínseca e interdependente existente entre os conceitos de *organização* e de *método pedagógico*, os mesmos não são, na verdade, sinônimos um do outro. Por exemplo, podemos utilizar um método pedagógico de ensino individual com base numa organização dos alunos em turmas, onde o mesmo professor

5 Isto é, em que todos os alunos estão aprendendo um mesmo instrumento musical.

6 De fato, podemos estar na presença do uso de um método individual, no qual os restantes alunos da turma assistem à aula dada a um único aluno à vez. Apesar de podermos, em tal situação, observar o uso paralelo de algum outro método pedagógico – pois os alunos que assistem à referida aula também realizam algum tipo de aprendizagem –, na verdade o foco do professor está somente no aluno ao qual o mesmo se dirige de forma individualizada.

7 Estas são constituídas por alunos de diferentes anos, se bem que em geral de um mesmo grau ou ciclo de aprendizagem.

8 Acrônimo de ensino coletivo de instrumentos musicais.

se dirige individualmente a cada um dos seus alunos à vez, ficando os restantes alunos da referida turma à espera da atenção individualizada do respectivo professor, eventualmente realizando alguma outra atividade que lhes tenha sido previamente atribuída por este. Desta forma, a organização dos horários dos discentes não se torna automaticamente sinônimo do método pedagógico utilizado pelo respectivo professor, uma vez que a organização por turmas, correspondendo à partilha de um mesmo espaço-tempo, não implica obrigatória e exclusivamente no uso de um método simultâneo, apesar de esse tipo de organização pedagógica ser condição necessária à utilização do referido método pedagógico. Mas ser condição necessária não significa ser condição suficiente.

E nós temos indícios de que esta era muito provavelmente a realidade vivida, por exemplo, no Conservatório de Música, em Lisboa, nos inícios do século XX, onde, apesar dos alunos estarem agrupados em turmas – também por vezes designadas de seções –, persistia o uso de um método pedagógico individual a par do uso do método monitorial ou mútuo, conforme disponha o regimento do referido Conservatório até ao dealbar do século XX. De fato, Viana da Mota (1917), referindo-se à realidade então vivida neste Conservatório, diz-nos que

> há professores com classes de 30 a 40 discípulos para as quais dispõem de 4 horas por semana. Assim, muitos discípulos só chegam a dar lições curtíssimas e raríssimas, 5 ou 10 minutos por mês. Parece incrível que ainda haja discípulos que queiram continuar os seus estudos nestas condições. (MOTA, 1917, p. 116)

Sem dúvida, ao ler estas palavras ficamos a saber que, apesar de os alunos estarem organizados por classes, o método pedagógico utilizado era predominantemente o de ensino individual, pois só assim uma classe de 30 ou 40 discípulos, correspondente a um horário semanal de quatro horas – i.e., de 240 minutos semanais –, daria lugar a lições de aproximadamente 5 a 10 minutos semanais por aluno.[9] E esta é uma realidade que perdurará mesmo após a aprovação da reforma de 1919 deste mesmo Conservatório, momento no qual as classes de instrumento serão fixadas em um máximo de oito alunos por turma, com um horário de duas horas semanais, mesmo que ainda durante a década de 1920 observemos que algumas destas turmas de instrumento tenham mais do que oito alunos. E, apesar desta organização dos alunos de instrumento em turmas, a tônica desta reforma de 1919 está no ensino individual, não só ao nível do ensino de instrumentos musicais, como também em outras disciplinas de conteúdo técnico-musical, como é o caso das disciplinas de solfejo e de composição (GOMES, 2002, p. 218-223). Ou seja, ao nível do respectivo discurso pedagógico, predomina o método individual – i.e., tutorial –, isto

9 Dividindo 240 minutos respectivamente por quarenta e por trinta alunos, obtemos 6 a 8 minutos de aula individual, o que parece evidenciar algum exagero na afirmação que Viana da Mota aqui faz. De fato, este dever-se-ia referir entre 5 a 10 minutos de lição individual por semana e não por mês – pois se tratam de 240 minutos de aula semanal para cada turma de trinta ou quarenta alunos –, a não ser que a tal afirmação esteja subjacente alguma subtileza que não nos é aqui explicitada, como seja uma atenção diferenciada por parte do professor tendo por base o estudo efetuado e a complexidade e extensão do repertório trabalhado pelos respectivos alunos.

apesar de haver uma organização discente baseada em turmas.

Na verdade, o rácio de alunos por turma de instrumento neste Conservatório de Música, só se reduz a dois alunos por turma de duas horas no início do ano letivo de 1939-1940, tal como uma carta escrita por Ivo Cruz, então Diretor do referido Conservatório, à professora e pianista portuense Madalena Sá e Costa em outubro de 1939, nos relata:

> Como sabe, as turmas [de instrumento], mesmo no curso superior, continham quase sempre 5 a 6 alunos, o que tornava impossível um trabalho sério, prejudicando a preparação dos futuros músicos. No ano letivo passado baixei para 3 alunos e este ano para 2 … (Ivo Cruz, *Espólio documental* apud GOMES, 2004, p. 6)

Desta forma, torna-se inevitável separar o conceito de organização pedagógica dos alunos em turmas do método pedagógico predominantemente utilizado, visto, como é nítido no caso histórico aqui relatado e referente ao Conservatório de Música, de Lisboa, a uma organização pedagógica dos alunos em turmas corresponderia, ao mesmo tempo, uma aplicação predominante de um método de ensino individual, numa relação tutorial e cultuada entre aluno e mestre.

Aliás, algo similar acontecerá nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais.[10] Num artigo onde o respectivo autor procura discutir a realidade vivida nestes Conservatórios Mineiros, o mesmo começa por nos referir que

> tem por objetivos discutir a prática do ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM), suas vantagens e desvantagens no processo de iniciação instrumental, bem como a sua obrigatoriedade e duração muito longa nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, estabelecidas através da Resolução [n.º] 718/2005 e Orientação Conjunta SB-SG [n.º] 01/2008 da Secretaria de Estado da Educação (SEE). (MACHADO, 2016, p. 311)

De fato, e apesar da aparente apologia aqui feita a esta metodologia de ensino coletivo, constatamos que o número de alunos por turma referido é bastante reduzido (no máximo de quatro alunos por turma) quando comparado com o que nos é apresentado em situações relatadas por outros autores ao nível do ensino coletivo de instrumentos musicais no âmbito da educação básica,[11] onde o número de alunos por turma tende a ser significativamente superior a este. E quando se compara esta realidade com a situação hoje vivida nas escolas de ensino especializado de música em Portugal – cuja legislação determina, ao nível do seu curso básico, que a carga horária semanal da disciplina de instrumento seja destinada a dois alunos,[12] similarmente ao que acontece para o curso

---

10 É de notar o fato de que mesmo hoje, ao nível dos cursos de iniciação musical do ensino especializado de música, em Portugal, existem algumas práticas de pequeno grupo (de até quatro alunos; cf. alínea *b)* do n.º 2 do artigo 7.º da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto) ao nível do ensino-aprendizagem de instrumentos musicais, sem que isso implique o uso de um método predominantemente simultâneo por parte do respectivo professor.

11 No Brasil, a expressão *educação básica* engloba o que em Portugal chamamos de educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário, prolongando-se entre os 4 e os 17 anos de idade, tendo carácter obrigatório e gratuito (BRASIL, 1996, art. 4.º, inciso I).

12 Dispõem a alínea b) do n.º 6 do artigo 46.º da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, que “a disciplina de Instrumen-

secundário quando o mesmo seja frequentado em regime supletivo[13] –, o rácio de alunos por hora-aula, ao nível das referidas turmas de instrumento, não é assim tão distinto um do outro, isto apesar de a legislação portuguesa, ou mesmo os trabalhos acadêmicos realizados nesta área em Portugal, não se referirem à prática do ECIM ou, pelo menos, àquilo que o conceito em causa aparentemente implica – i.e., no uso de um método de ensino simultâneo, ensinando vários alunos como se fossem um só –, mas antes pressupondo o uso de um método individual independentemente do fato de um mesmo espaço-tempo-aula poder ser dividido por mais do que um aluno.

Na verdade, em Portugal esta temática em torno do ensino coletivo de instrumentos musicais tem sido um assunto envolto em polêmicas e incompreensões, apesar de o mesmo ter sido referenciado no Estudo do Ensino Artístico realizado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa sob encomenda do Ministério da Educação português. Neste estudo são referidas práticas históricas de ensino-aprendizagem de instrumentos musicais organizadas coletivamente, onde haveria uma partilha de um mesmo espaço-tempo-aula entre vários alunos, adotando um "princípio da educação moderna, que deduz a necessidade do ensino individualizado a partir da classe homogénea" (FERNANDES; Ó; FERREIRA, 2007, p. 267). Mas apesar de estas constatações se referirem a uma realidade historicamente comprovável, as mesmas não deixaram de ser recebidas com polêmica, pois ao nível do ensino especializado de música, em Portugal, ainda hoje persiste predominantemente uma concepção de que o ensino de instrumentos musicais deve ter por base a aula individual, um professor, um aluno, numa relação individualizada entre mestre e discípulo.

E esta não é uma realidade exclusivamente portuguesa. De fato, no que aos Conservatórios de Música Mineiros diz respeito, e apesar do autor aqui analisado começar por referenciar algumas vantagens do ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM) no que à iniciação musical diz respeito, o mesmo escreve:

> O ECIM é uma excelente metodologia para a iniciação instrumental, mas sua prática por um período longo demais pode tornar-se muitas vezes em um desestímulo pedagógico e limitador do desenvolvimento instrumental, uma vez que, à medida que os aprendizes desenvolvem sua técnica e repertório instrumental, a necessidade de atendimento individualizado se faz necessário. Uma alternativa para este problema seria dividir a carga horária da turma, com momentos coletivos alternados com os individuais, procedimento este adotado por Almeida (2004) no ECIM[14] de banda no início da década de 1960 na cidade de Tatuí (SP). (MACHADO, 2016, p. 321).

---

to do Curso Básico de Música pode ser organizada para que metade da carga horária semanal atribuída seja lecionada individualmente, podendo a outra metade ser lecionada a grupos de dois alunos ou repartida entre eles, ou a totalidade da carga horária semanal atribuída é lecionada a grupos de dois alunos, podendo, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre eles;." (PORTUGAL, 2018a, p. 3790-[16]).

13 Cf. A alínea b) do n.º 3 do artigo 53.º da Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto (PORTUGAL, 2018b, p. 4100-[18]).

14 A descrição aqui realizada por Machado (2016) implica que o conceito de ECIM adotará também estratégias pedagógicas que na verdade consistem no uso do método individual, tornando o referido conceito em algo de heterogêneo e eventualmente diverso do simples entendimento dado aos métodos pedagógicos anteriormente descritos (individual, mútuo, misto e simultâneo).

Por outro lado, não podemos também deixar de compreender que esta prática de ensino individualizado, ao nível dos instrumentos musicais, pode ter outras razões por detrás do seu surgimento histórico que não radiquem propriamente num discurso pedagógico preexistente à sua emergência. De fato, quando Viana da Mota defende um ensino individualizado ao nível dos instrumentos musicais, como faz aquando do processo histórico que leva à aprovação da reforma de 1919 do Conservatório Nacional de Música, em Lisboa, este se refere a turmas de instrumento com oito alunos e um horário de duas horas semanais, ao que corresponde um rácio de quatro alunos por hora-aula. Na verdade, só no final da década de 1930, quando Ivo Cruz é Diretor deste Conservatório, é que vamos assistir a uma redução do número de alunos por turma, as quais passam então a ser de dois alunos, do que resulta um rácio de um aluno por hora-aula, realidade que caracteriza a emergência da atual noção de aulas individuais de instrumento, de um aluno por professor, nomeadamente a partir de meados da década de 1940 na seção de música do referido Conservatório Nacional, em Lisboa.

E apesar da referência ao ECIM ser tão ampla na literatura científica brasileira, a mesma não deixa de passar por diversas críticas, nomeadamente quando aplicada por tempo demasiadamente prolongado, sendo considerada uma boa metodologia para a iniciação musical, mas uma metodologia não tão adequada a um efetivo desenvolvimento da técnica e da *performance* instrumental. Neste sentido, não só Machado (2016) se manifesta contra o fato de esta ser uma metodologia utilizada por um tempo demasiadamente prolongado nos referidos Conservatórios Estaduais de Música, como o mesmo nos lembra que "para Cruvinel [(2005)], o ensino coletivo [de instrumentos musicais] deve ser oferecido somente nos primeiros anos de estudo, devendo os alunos ser encaminhados posteriormente para o ensino tutorial" (MACHADO, 2016, p. 320), o qual corresponde ao uso do que anteriormente apelidamos de método individual.

Apesar disso, encontramos autores que defendem uma posição em parte contraditória a esta, salientando os benefícios do ECIM, sem, contudo, negarem por completo o ensino tutorial, i.e., o ensino baseado no método individual. Este é, por exemplo, o caso de Swanwick (1994), para quem "o trabalho em grupo é uma excelente forma de enriquecer e ampliar o ensino de um instrumento [musical] … [apesar de não defender] a exclusividade do ensino em grupo, e muito menos … [denegrir] as aulas individuais." (SWANWICK, 1994, p. 3). Mas o que Swanwick aqui descreve não é mais do que a realidade vivida em muitos Conservatórios de Música, nomeadamente em Portugal, onde as aulas tutoriais de instrumento musical são complementadas com práticas de aprendizagem grupal nas classes de música de conjunto.

Por outro lado, também é verdade que existem diversas propostas e práticas de aprendizagem de instrumentos musicais baseadas em grupos coletivos, por vezes constituídas por diferentes instrumentos musicais. E, nesse caso, o ensino coletivo se torna mais complexo do que as práticas em sala de aula de outras matérias, pois apesar

de haverem similitudes entre instrumentos musicais de uma mesma família ou tipo, a diversidade existente é tão grande que se torna difícil encontrar um professor suficientemente habilitado para trabalhar tais aprendizagens em profundidade, sobretudo quando se ultrapassa o nível da mera iniciação musical. Mas sem negar as vantagens e desvantagens das diversas metodologias abordadas, há que reconhecer que as práticas pedagógicas adotadas também parecem derivar de fatores exógenos, como seja uma clara transferência da centralidade das aprendizagens musicais, do grupo para o indivíduo, algo visível ao nível dos métodos pedagógicos utilizados nos Conservatórios de Música entre o século XIX e XX, mudança essa que se terá ficado a dever a uma alteração das práticas musicais dominantes – nomeadamente na centralidade que o solista assume na tradição musical europeia a partir de meados do século XIX –, a que se junta um forte decréscimo, durante a primeira metade do século XX, do número de alunos que frequentavam os Conservatórios de Música, do que veio a resultar a redução do número de alunos por turma/professor (GOMES, 2002 e 2004). E, claro, o fator econômico também não deixa de desempenhar aqui o seu papel, algo que poderá ajudar a explicar a significativa popularidade que um tema como o ECIM acaba por ter, popularidade esta medida pela quantidade de trabalhos produzidos com base nesta temática.

4 | CONCLUSÃO

Apesar de uma diferença na terminologia adotada entre Portugal e o Brasil, podemos considerar que, de uma forma geral, a referência ao ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM) se tende a referir ao uso de um método simultâneo neste tipo de formação. Contudo, em alguns contextos parece haver alguma falta de clareza entre a referência ao ECIM como método pedagógico ou à forma de organização grupal dos alunos, organização grupal esta que não implica necessariamente no uso de uma metodologia de ensino simultâneo. Para além disso, encontramos ainda pelo menos um caso onde a referência ao ECIM surge simultaneamente com o uso, mesmo que parcial, do método individual (MACHADO, 2016, p. 321), o que não deixa de ser um aparente paradoxo para a definição do referido conceito se o tomarmos como sinônimo de método simultâneo.

Desta forma, considero haver alguma falta de clareza na definição conceptual do ECIM, nomeadamente quando estamos na presença de pequenos grupos de alunos, como são os casos aqui descritos e relativos à situação vivida no ensino especializado de música, em Portugal, e à situação relatada por Machado (2016) relativamente aos Conservatórios Estaduais de Música Mineiros. De fato, tais grupos, dada a sua pequena dimensão, não só não determinam o uso do método simultâneo, como há situações onde clara e inequivocamente o mesmo não é utilizado, pelo menos de uma forma predominante. Assim, uma clarificação na definição do conceito de ECIM, ressaltando o fato de este só constitui um método de ensino coletivo se fizer recurso ao chamado método simultâneo,

seria necessário, distinguindo fundamentalmente entre organização e método pedagógico, os quais, sendo conceitos interdependentes entre si, não são sinônimos um do outro. E a objetividade de conceitos é uma característica essencial da linguagem e do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

BARBIER, Patrick. **História dos castrati**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Resolução n.º 718, de 18 de novembro de 2005**: dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 2005.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social**: uma experiência com o ensino colectivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

____________. **O ensino coletivo de instrumentos musicais na educação básica**: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de ensino musical, [2008?].

FERNANDES, Domingues; Ó, Jorge Ramos do; FERREIRA, Mário Boto. **Estudo de avaliação do ensino artístico**. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2007.

GOMES, Carlos Alberto Faísca Fernandes. **Discursos sobre a especificidade do ensino artístico**: a sua representação histórica nos séculos XIX e XX. Lisboa, 2002. 510 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

____________. **Ivo Cruz e a reforma do Conservatório Nacional**. Lisboa: Autor, 2004.

GOTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização no Espírito Santo: o método mútuo ou monitorial. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 40, p. 141-158, 2011.

GUARANY, Ann Letícia Aragão; CERQUEIRA, Thiago Silva. Instrução pública e métodos pedagógicos no século XIX. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, VI, 2012, São Cristóvão, SE. **Anais…** São Cristóvão, SE: Universidade Federal de Sergipe.

LESSAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FILHO, Luciano Mendes de Faria (Org.). **A escola elementar no século XIX**: o ensino monitorial/mútuo. Passo Fundo: EDIUFP, 1999, p. 9-24.

MACHADO, André Campos. O ensino coletivo de instrumentos musicais nos Conservatórios Mineiros. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 310-323, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6.ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

MOTA, José Viana da. O ensino musical em Portugal. **A águia**, n. 70, p.114-120, 1917.

OLIVEIRA, Victor Matos. A escolha do repertório no ensino coletivo de instrumentos musicais: uma história vivida no Projeto "Orquestra de Violões nas Escolas". In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, n. 3, 2014, Rio de Janeiro. **Anais…** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014, p. 503-512.

____________. O ensino coletivo de violão no Instituto Federal Fulminense. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, n. 5, 2018, Rio de Janeiro. **Anais…** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2018, p. 308-320.

PAZIANI, Danilo Ribeiro O ensino coletivo de instrumentos musicais: reflexões acerca do modelo na perspectiva da experiência com a criação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXVI, 2016, Belo Horizonte. **Anais…** Belo Horizonte: UEMG, 2016.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto**. Lisboa, 2018*a*.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto**. Lisboa, 2018*b*.

RABIOLE, Inácio. Camerata de violões da UEL: aprendizado através de prazeroso fazer musical coletivo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XVIII, 2009, Londrina. **Anais…** Londrina: ABEM, 2009, p. 69-75.

SÁ, Fábio Amaral da Silva Ensino Coletivo de Violão: Desafios e Possibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XIX, 2010, Goiânia. **Anais…** Goiânia: ABEM, 2010, p. 891-899.

SILVA, Juliana Rocha de Faria. A informática para o ensino-aprendizagem coletivo de instrumentos musicais no ensino médio: um relato de experiência. **Revista de Informática Aplicada**, v. 11, n. 1, p. 72-79, 2015.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. In: **Cadernos de Estudo**: Educação musical 4/5. São Paulo: Atravez, p. 7-13, 1994.

TOURINHO, Ana Cristina. O ensino coletivo violão na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade? In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, VIII, 2008, Brasília: **Anais…** Brasília, 2008.

CAPÍTULO 9

ENSINO DA TÉCNICA E INTERPRETAÇÃO PIANÍSTICA: UMA ABORDAGEM COLETIVA E INDIVIDUAL

Data de aceite: 17/02/2021

Luiz Gabriel Cioffi de Melo
Aluno do Curso de Música, bolsista DEX/UEM,

Yuri Akira Cruz Prieto Hojo
Aluno do curso de Música,

Alfeu Rodrigues de Araújo Filho
Prof. Dpto de Música e Artes Cênicas – DMC/UEM,

RESUMO: Este artigo aborda o ensino de piano sobre os planos individual e coletivo. Oferta a descrição de atividades e processos aplicados aos alunos do Curso de Extensão “Piano- aulas de execução instrumental: técnica, repertório e interpretação” em 2019/2020, assim como os resultados obtidos. Esta ação está diretamente ligada ao Projeto de Extensão PIN do Departamento de Música e Artes Cênicas.
PALAVRAS - CHAVE: música – piano – ensino misto.

ABSTRACT: This article deals with piano teaching on individual and collective plans. Offers the description of activities and processes applied to the students of the Extension Course “Piano-instrumental execution classes: technique, repertoire and interpretation” in 2019/2020, as well as the results obtained. This action is directly linked to the PIN Extension Project of the Department of Music and Performing Arts.
KEYWORDS: Music, piano, mixed education.

1 I INTRODUÇÃO

O curso de extensão “Piano – aulas de execução instrumental: técnica, repertório e interpretação” foi uma das ações do Projeto de Extensão PIN (PIano como INstrumento de INformação, INclusão e INterdiscipinaridade) pelo Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Dentre os principais objetivos, destacamos: preparar os participantes para o ingresso no bacharelado em piano; aprimorar os conhecimentos relacionados à execução; processo de estudo e conhecimento de repertório pianístico, assim como desenvolver habilidades pedagógicas dos ministrantes, formação docente.

Após analisar os dados da pesquisa de Rodrigues (2019), o ensino de piano em escolas de música em Maringá, observamos a ausência de experiências coletivas entre os alunos que ingressaram no curso. Para tal, com participantes de diferentes níveis de conhecimento, aplicamos a proposta de ensino misto (individual e coletivo), promovendo desenvolvimento técnico, interpretativo e audição crítica.

2 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As aulas foram realizadas no laboratório de pianos digitais do referido departamento, ofertando aos docentes inúmeras instruções para o agrupamento dos discentes (FISCHER, 2010). Tais procedimentos proporcionou aos ministrantes experiências pedagógicas e um avanço de conhecimento no processo de ensino/aprendizado como: descobrir formas de transmitir conhecimento de maneira clara e objetiva, melhorando a comunicação; adaptar questões práticas do curso de graduação para o ensino coletivo; criar estratégias de integração e estimular, através da ação crítica e reflexiva, a compreensão do conteúdo programático.

2.1 Corpo discente

Com o objetivo de fomentar o ingresso no curso de bacharelado em instrumento, o grau de conhecimento exigido permeou entre os níveis intermediário e avançado, tendo nove participantes. Após a avaliação diagnóstica, foi detectado que o grupo era heterogêneo, obrigando ajustes ao decorrer das primeiras aulas, priorizando e respeitando o interesse real dos participantes, assim como valorizando e otimizando as ações ofertadas.

A escolha do repertório individual foi realizada durante reuniões semanais, apresentando os seguintes desafios: exploração timbrística; consciência corporal (flexibilidade de punho, independência dos dedos, etc); análise do texto musical e seu fraseado; agógica e outros componente inerentes à ação da prática instrumental e interpretação musical.

2.2 Atendimento

A individualidade no atendimento abordou questões técnicas e interpretativas a partir do resultado do estudo semanal. A ação coletiva foi realizada com inserção dos fones do laboratório de piano digitais, permitindo que todos pudessem praticar no mesmo momento, ratificando a importância deste ambiente para o desenvolvimento desta ação.

Dentre os procedimentos aplicados, salientamos:

- Leitura inicial de mãos separadas para controlar os movimentos assimétricos através da consciência corporal em andamento lento;
- Técnica aplicada, isolando os trechos mais difíceis para diagnosticas a problemática e a possível solução;
- Reflexão do período histórico, compositor e estilo, auxiliando nas questões interpretativas.

2.3 Masterclass

O masterclass consiste no formato de trabalho coletivo com atendimento individual, ou seja, o aluno executa a obra e, posteriormente, é trabalhada pelos ministrantes e

assistida por todos os integrantes. Os detalhes envolvem: processo de educação auditiva; atenção direcionada; exposição em público; mutação através das exigências e senso de observação dos integrantes. A absorção dos componentes trabalhados respeita a riqueza do trabalho misto (individual e coletivo) enfatizando postura, comportamento, técnica, criatividade, personalidade e expressividade.

Abaixo, o conteúdo programático concretizado através de apresentação artística, finalizando o curso:

- J.S.Bach (1685-1750): Pequeno prelúdio nr. 1 em C maior BWV 939 e Sinfonia nr.15 em B menor BWV 801;
- F.Chopin (1810-1849): Valsa Op.69 nr.2 em Do sustenido menor;
- R. Schumann (1810-1856): Álbum para a juventude Op.68 – nr.1: Melodia/ nr.8: Cavaleiro Selvagem;
- S. Rachmaninoff (1873-1943): Prelúdio Op.3 nr.2.

2.4 Oficina musical

A diferença entre a oficina musical e o masterclass está na participação ativa de todos os integrantes em conjunto e com os professores, levantando ideias, provocações, questionamentos e reflexões sobre a execução instrumental. O objetivo está em provocar a capacidade de atenção, participação e concentração do grupo, compartilhando experiências e sugestões através do desenvolvimento da percepção auditiva e atitude crítico-reflexiva.

Os ministrantes, sempre atentos, intervinham com afirmações e retificações das proposições levantadas. Tais observações tinham como foco: diferenças interpretativas; aspectos estilísticos baseados nos períodos históricos, além de questões técnicas e posturais.

2.5 Apreciação

Foi estimulado momentos de escuta musical, apreciando obras de compositores e intérpretes relevantes da literatura pianística com o propósito de expandir o conhecimento. Inicialmente, para fins de integração, foi solicitado a cada integrante a exposição de uma obra, assim com o motivo de sua escolha. Nas demais seções de apreciação, o repertório foi direcionado pelos ministrantes com os seguintes objetivos:

- Discutir sobre períodos históricos e suas características (Barroco, Clássico, Romântico, Moderno e Contemporâneo). compositores representativos na historiografia, abordando aspectos da execução instrumental como: pedalização, diferenças de intensidade (timbres), aspectos harmônicos e tipos de escrita (ortografia), estrutura rítmica, entre outros;
- Apresentar particularidades e peculiaridades da escrita e suas consequências na ação da performance musical. Os compositores escolhidos foram: Beethoven, Mozart, Schumann, Brahms, Liszt, Debussy e Villa-Lobos.

3 I RESULTADOS OBTIDOS

O processo de mutação, propósito relevante na formação continuada, foi real através do comprometimento com o estudo, motivado pela conquista de novos conhecimentos e, consequentemente, maior confiança da atividade instrumental. Os participantes realizaram um recital, configurando uma produção artística que alimentou a motivação na continuidade dos estudos.

Em relação aos ministrantes com foco na experiência didática, salientamos:

- Assimilação de novos recursos pedagógicos e melhoria na escolha de repertório com a apropriação do como e porque realizar;
- Estratégias específicas, levando em conta a individualidade do corpo discente;
- Consciência da responsabilidade do trabalho acadêmico através de planejamentos semanais, proporcionando troca de conhecimento e promovendo ambiente de aprendizado agradável e produtivo.

REFERÊNCIAS

CERQUEIRA, D.L. *Compendio de pedagogia da performance musical.* 1ª ed. São Luís: Edição do Autor, 2011.

FISCHER, C. *Teaching piano in groups.* 1ª ed. New York: Oxford University Press, 2010.

RODRIGUES, Caroll Navarro. *O ensino de piano em escolas específicas de música: um estudo em Maringá no ano de 2018.* 52f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR), 2019.***

CAPÍTULO 10

COLABORAÇÃO PIANÍSTICA: INFLUÊNCIA, ATUAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA O INSTRUMENTISTA ACOMPANHADOR

Data de aceite: 17/02/2021
Data de submissão: 12/02/2021

Christian Diogo Cunha e Silva
Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá-MT
http://lattes.cnpq.br/9177103138307479

Damaris Esperque Avelino da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá-MT
http://lattes.cnpq.br/6416516331346575

RESUMO: Este trabalho pretendeu identificar, através de revisão bibliográfica, a presença e atuação do músico acompanhador em meio à história da música, analisando, posteriormente, as habilidades, competências e responsabilidades a que este se dispõe desenvolver hoje, especificamente na colaboração ao piano. Ao final, identificou-se a importância deste instrumentista no aperfeiçoamento da prática e da estética musical.
PALAVRAS - CHAVE: Piano, acompanhamento, colaboração, instrumentista.

PIANISTIC COLLABORATION: INFLUENCE, PERFORMANCE AND CONTEMPORARY CHALLENGES FOR THE ACCOMPANIMENT INSTRUMENTALIST

ABSTRACT: This work aimed to identify, through bibliographic review, the presence and performance of the accompanying musician during the history of music, analyzing, later, the skills, competences and responsibilities that he is willing to develop today, specifically in the piano collaboration. In the end, it was identified the importance of this instrumentalist in the improvement of musical practice and aesthetics.
KEYWORDS: Piano, accompaniment, collaboration, instrumentalist.

1 | INTRODUÇÃO

Ao nos enxergarmos em meio ao trabalho pianístico junto aos corpos corais da Universidade Federal de Mato Grosso, foi identificada a necessidade de se investigar na literatura acadêmica a presença, a atuação e as atribuições de músicos profissionais como acompanhadores do trabalho vocal exercido, principalmente, em instituições de ensino. Este trabalho, portanto, após situar brevemente o emprego do acompanhamento na história da música, pretende analisar, nas dissertações de Samuel Henrique da Silva Cianbroni e de Isolda Crespi Rubio, as habilidades, competências e responsabilidades inerentes ao ofício de pianista colaborador.

2 | METODOLOGIA

Nesta pesquisa, através da revisão bibliográfica das dissertações de RUBIO e CIANBRONI, elucidaremos, em primeiro momento, aspectos importantes para a

conceituação da atividade de pianista colaborador, trabalhando, posteriormente, na identificação das disposições e dos desafios da prática musical colaborativa em meio às atribuições necessárias ao trabalho com os grupos do Núcleo Coral UFMT; a saber, os grupos Infantil, Infantojuvenil, Terceira Idade e Coral UFMT.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através de relatos históricos, conforme diz Adler (1985, p. 7)*apud.* RUBIO[1], podemos perceber que o acompanhamento musical parece ser quase tão antigo quanto a própria civilização. Na pré-história os homens identificaram que seus gritos de guerra se tornavam mais ameaçadores se combinados ao som de ritmos percutidos em pedaços de troncos de árvores. Na Grécia Antiga instrumentos como a lira, a cítara, os címbalos e os tambores costumavam acompanhar o canto. No decorrer da Idade Média canções populares recebiam acompanhamento de diversos instrumentos que usualmente repetiam a melodia principal acrescida de pequenas improvisações. Passado o Renascimento, a época Barroca trouxe, com o estabelecimento dos instrumentos de tecla, – o clavicórdio, a espineta, o cravo, etc – acompanhamentos bem mais elaborados que, baseados em acordes, sustentavam a melodia principal. De lá para cá, marcos como o nascimento da ópera, a criação do *pianoforte*[2] e as canções de Schubert – já no período romântico – terminariam por impulsionar o acompanhamento instrumental, em sentido mais amplo, e pianístico, em particular. Este já teria inclusive se tornado um campo profissional não apenas subordinado à voz, mas estabelecido em lugar de igual protagonismo e importância.[3]

> “Desde a aparição do pianoforte, cerca de 1700, desenvolvido por Bartolomeo Cristofori (1655 – 1731), os intérpretes deste instrumento dividiram-se em diferentes áreas de atuação tais como pianista solista, músico de câmara ou pianista acompanhador, ganhando uma maior distinção a partir do século XIX. Ao longo dos anos foram surgindo uma variedade de taxonomias e terminologias para o ofício de pianista, dependendo das suas funções específicas”.[4]

Com exceção dos pianistas considerados solistas, cameristas[5] ou propriamente professores do instrumento, que não são alvo deste estudo, três terminologias parecem basicamente descrever a episteme contemporânea acerca da atuação ao piano: são os pianistas (a) acompanhador, (b) correpetidor e (c) colaborador.

O pianista (a) acompanhador é aquele que tem em suas atribuições a função de, para o enriquecimento dos ensaios e das apresentações, executar ao piano as partes disponibilizadas para cada música. Estas podem incluir reduções de orquestra, arranjos e

1 RUBIO, Isolda Crespi. 2012.,p. 4.

2 Precursor do piano como é construído hoje. Invenção do italianoBartolomeoCristofori(1655 – 1731).

3 RUBIO, op. Cit., *passim*.

4 Ibid., p. 9.

5 Pianistas especializados na execução de Música de Câmara; repertório composto para pequenos grupos com instrumentação variada.

adaptações e, necessariamente, acompanhamentos escritos originalmente para piano. Ao interpretar essas partes, o pianista acompanhador proporciona ao solista – instrumentista ou cantor – ou ao grupo vocal a oportunidade de performances com real interação entre os músicos; um ambiente vivo, repleto de diálogo e aprendizagem[6].

> "[...] tal função tem uma finalidade prática e funcional de fazer o solista conhecer e também ajustar, não somente sua parte (solo), mas também aquela do conjunto, além de poder aperfeiçoar-se através de uma prática musical conjunta, disponibilizada graças ao pianista acompanhador."[7]

Já o pianista (b) correpetidor, para além das funções do pianista (a) acompanhador, também atua como *coach*[8], auxiliando na preparação da performance dos cantores e instrumentistas e, inclusive, substituindo o professor, caso necessário. É ele quem, nas atividades de canto coral, auxilia o grupo no aprendizado das vozes para cada naipe[9], podendo realizar o mesmo com cantores solistas ou instrumentistas em fase de estudos[10].

> "Considera-se neste trabalho que o correpetidor ultrapassa a esfera da música vocal (solo e coral) e atua também com outros músicos (sobretudo de instrumentos melódicos) e, pelo fato de poder exercer o papel de *coach*, a atividade está profundamente ligada com o ensino e orientação artística."[11]

Por fim, o pianista (c) colaborador é aquele que tende a transitar entre as esferas do campo de atuação pianística, tanto como acompanhador – executando o repertório em questão e proporcionando a interação entre música e grupo – quanto como correpetidor – auxiliando como professor/preparador no aprendizado das músicas, na técnica individual das vozes e instrumentos, e na montagem da performance.[12]

> "O colaborador é aquele pianista que atua como acompanhador (ao realizar ao piano as reduções, arranjos e adaptações de orquestra de vários gêneros musicais) como também desfruta de função ativa de colaborar nas decisões interpretativas juntamente com o solista ao intervir, opinar, corrigir e se posicionar artisticamente. Sendo assim, a colaboração envolve atividades de acompanhamento e de correpetição, se tornando mais abrangente e apropriada para a designação das atividades."[13]

Neste trabalho nos ateremos à perspectiva do campo de atuação do pianista colaborador, visto que, além da ampla aceitação e emprego do termo na comunidade

6 CIANBRONI, Samuel Henrique da Silva. Perspectivas e impasses na mobilização de conhecimentos em música de graduandos em situações de colaboração pianística: estudos exploratórios. Porto Alegre, 2016. P. 28.

7 Ibid., p. 29.

8 Palavra inglesa para treinador, técnico, preparador. Este termo tem assumido outros significados na sociedade brasileira atual, que tende a compreender o sentido de coach mais como um encorajador/incentivador. Aqui, porém, nos apoiaremos no sentido primeiro, considerando a vertente pedagógica do termo, tal qual CIANBRONI se propôs a explicitar.

9 Divisão do coro quanto à tessitura/extensão e timbre das vozes. Os participantes são tradicionalmente – e basicamente – classificados em sopranos, contraltos, tenores e baixos.

10 CIANBRONI, op. Cit., p. 29.

11 Ibid., p. 29.

12 CIANBRONI, op. Cit., p. 29.

13 Ibid., p. 29.

acadêmica, sua abrangência corresponde às formas práticas de atuação no contexto dos grupos do Núcleo Coral UFMT, a saber, os grupos Infantil, Infantojuvenil, Terceira Idade e Coral UFMT.

Existem ainda, no meio musical, preconceitos que permeiam a atividade, não somente do pianista, mas do músico colaborador, quando este é considerado em posição de inferioridade em relação ao músico solista. Segundo Lindo (1916, p. 3) *apud*. CIANBRONI, parece habitar na população em geral a ideia de que o pianista colaborador é aquele que não tem competência para executar repertório solo – ideia que é prontamente refutada pela literatura frente às habilidades necessárias ao desenvolvimento da prática colaborativa ao piano.[14]

Muito além do domínio do instrumento e dos fatores expressivos de interpretação, é preciso que o pianista colaborador se aproprie de uma série de competências que o tornarão capaz de desenvolver seu ofício a nível profissional. Baker (2006, p. 3 e 4) *apud*. CIANBRONI elencou alguns dos aspectos essenciais ao músico em colaboração pianística, como ler à primeira vista, realizar redução orquestral e transcrição, levar em conta estilo, interpretação e prática de performance, abordar aspectos culturais, históricos e estéticos, traduzir músicas, conhecer a dicção lírica e o alfabeto fonético internacional, reunir/compilar material de ensino e pesquisa, entre outros.[15]

RUBIO caminha um pouco mais adiante ao pensar as relações presentes na prática da colaboração pianística e no próprio papel do pianista acompanhador dentro da instituição de ensino. Para ela, a atividade de acompanhamento realizada dentro de uma instituição educadora é completamente diferente da realizada em qualquer outra realidade profissional. Ao argumentar que nas especificidades das instituições de ensino musical os alunos se encontram nos preâmbulos da técnica e da interpretação ou na busca do aperfeiçoamento e da ampliação de seu repertório, RUBIO afirma o pianista colaborador como um importante apoio no preparo das obras propostas em aula pelo professor de instrumentos ou de ensaios, visando atingir a máxima qualidade na performance do aluno.16 Ademais, a autora também considera o apoio psicológico que o profissional acompanhador pode prestar aos alunos dispostos a cumprir com toda a programação de ensaios e apresentações propostas em seus cursos.

> "Devido ao elevado número de audições, provas e recitais existentes nas instituições de ensino da música, os alunos estão submetidos a uma grande pressão ao longo do ano letivo. O pianista acompanhador (seja ou não o acompanhador habitual do aluno), pode partilhar esses momentos de nervos, inseguranças e sucessos ao longo do seu percurso de aprendizagem, tornando-se também um apoio psicológico importante."[17]

14 Ibid., p. 30.
15 CIANBRONI, op. Cit., p. 30 e 31.
16 RUBIO, op. Cit., p. 25.
17 Ibid., p. 26.

Dessa forma, ao reconhecer parte destes aspectos que constituem as atribuições do pianista colaborador em âmbito profissional, educativo e relacional, podemos traçar alguns pontos de encontro com os desafios do trabalho pianístico colaborativo desenvolvido em meio ao Núcleo Coral UFMT, visto que ali se reconhece a necessidade de que o pianista colaborador, além de executar as partes disponibilizadas pelos responsáveis na realização dos ensaios e apresentação, esteja apto a transcrever arranjos, cifrar trechos de obras, auxiliar na passagem das vozes e na montagem da performance, inclusive posicionando-se artisticamente quanto à estética do som e do movimento musical, contribuindo, assim, para o fortalecimento dos grupos e para o crescimento da qualidade artística dos projetos empregados.

Além do mais, é constante o envolvimento de alunos da instituição no preparo de repertórios, performances e até mesmo na regência das formações. Conforme bem destacou RUBIO, esses alunos podem enxergar no músico colaborador o ponto de apoio que necessitam para o compartilhamento de suas pressões e ansiedades, recebendo suporte, conforto e orientação, assegurando, assim, o bom prosseguimento dos trabalhos, com qualidade, identificação e relevância.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, podemos concluir a respeito da importância do acompanhamento musical e do papel do instrumentista colaborador na história da música. Além do reconhecimento das diversas habilidades e competências que este precisa desenvolver para o aperfeiçoamento de sua função como acompanhador e preparador, podem ser encontrados em sua figura a segurança e o apoio necessários principalmente aos estudantes das instituições de ensino que, rodeados de responsabilidades quanto aos ensaios e apresentações propostos em seus cursos, podem com ele compartilhar suas cargas e preocupações.

Sendo assim, este músico, que em nada se demonstra inferior ao instrumentista solista, é identificado como profissional de igual relevância e protagonismo no desenvolvimento da prática e da estética musical.

REFERÊNCIAS

CIANBRONI, S. H. S. **Perspectivas e impasses na mobilização de conhecimentos em música de graduandos em situações de colaboração pianística: estudos exploratórios.**123 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre, 2016.

RUBIO, I. C. **A influência do pianista acompanhador no percurso de aprendizagem musical dos estudantes de instrumento.** 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola das Artes, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2012.

CAPÍTULO 11

ATIVIDADES MUSICAIS REMOTAS PARA A MANUTENÇÃO DOS ENSAIOS E APRESENTAÇÕES DO CORO ESCOLA UNIVERSITÁRIO DA UEM

Data de aceite: 17/02/2021

Andréia Anhezini da Silva
http://lattes.cnpq.br/7619715429918393

Valdirene de Souza Mello Martins
http://lattes.cnpq.br/5839733367493398

RESUMO: Este artigo descreve as estratégias para a manutenção das atividades musicais do Coro Escola Universitário da Universidade Estadual de Maringá, durante o período de distanciamento social devido à pandemia do novo coronavírus. Desde março de 2020, o coro em questão, composto por pessoas da comunidade interna e externa à UEM, esteve impossibilitado de manter os ensaios musicais presenciais. Desta data até o momento, atividades com o coro aconteceram em formato remoto. Houve produção de materiais em áudio e vídeo para auxiliar os coralistas no estudo do canto e repertório. Foram utilizadas plataformas de ensino a distancia para ensaios musicais on-line. Houve a produção de vídeos elaborados via softwares de edição de áudio e vídeo, comumente chamados de Coro Virtual. E ainda, a realização de evento Sarau Vocal via grupo do coro no whatsapp. Neste artigo, apresentamos alguns resultados parciais dessas ações.
PALAVRAS - CHAVE: Canto Coral; pandemia; coro virtual.

ABSTRACT: This article describes the strategies for the maintenance of the musical activities of the University School Choir of the State University of Maringá, during the period of social distancing due to the pandemic of the new coronavirus. Since March 2020, the choir in question, composed of people from the internal community and outside University, has been unable to maintain the musical rehearsals in person. From this date to date, activities with the choir took place in remote format. There was production of audio and video materials to assist the singers in the study of singing and repertoire. Distance learning platforms were used for online music rehearsals. There was the production of videos elaborated via audio and video editing software, commonly called the Virtual Choir. And also, the realization of Sarau Vocal event via choir group on whatsapp. In this article, we present some partial results of these actions.
KEYWORDS: Choral Singing; pandemic ; virtual choir.

1 | A PRÁTICA CORAL COMO FENÔMENO SOCIAL

O cantar em grupo, próprio da natureza do Canto Coral, torna esta prática um fenômeno social. As pessoas se reúnem em torno do mesmo interesse que é cantar, e ainda que haja diferenças entre si, unem-se através da participação no coro. (DURRANT, 2003 p.45).

O Canto Coral é uma das atividades musicais mais acessíveis a todos, pois para cantar na maioria dos coros comunitários ou amadores, como é caso do Coro Escola Universitário da UEM, não é necessário ter

conhecimentos prévios de música.

Inúmeras pesquisas apontam e afirmam os benefícios físicos, sociais, emocionais e psicológicos do canto coral. Desta forma, podemos dizer que cantar em coro é, em síntese, uma significativa experiência afetiva onde todos os participantes se irmanam por meio da junção indissociável das vozes que cantam coletivamente.

Nesse ambiente, onde a harmonia musical é construída por meio das vozes, as relações sociais no grupo são estabelecidas em níveis mais profundos de sensibilidade e conexão.(Mathias, 1986)

Muitos estudos concluem que a própria experiência com a música promove saúde física e mental aos participantes. Isso tudo se dá nos espaços-tempo dos ensaios musicais presenciais semanais e contínuos, nas apresentações públicas presenciais e também nos eventos de integração livre do coro.

Há, portanto, uma construção coletiva realizada a partir da participação de todos os coralistas. A regularidade dos encontros propicia uma cumplicidade, fundamentalmente, por meio da vivência do desempenho de cada um dentro do todo e do todo no individual. (NARDI, 2006).

Figueiredo (2006) esclarece que "Cantar em coro deveria ser sempre uma experiência de desenvolvimento e crescimento individual e coletivo". Podemos então, inferir a grande importância dessa atividade musical, artística e social dentro da sociedade contemporânea, onde o individual se impõe sobre o coletivo com soberania.

2 | O CANTO CORAL NA ATUALIDADE DA PANDEMIA

Com a Pandemia do novo coronavírus, as medidas de restrições, principalmente referentes a não aglomeração de pessoas, atingiram de maneira direta o funcionamento e manutenção dos coros em todos os países do mundo.

Devido às dificuldades que a situação pandêmica impõe às atividades coletivas humanas, pode-se dizer que cantar em grupo não é seguro no momento e que a prática coral está sendo classificada como uma atividade de alto risco de transmissão do vírus, embora não haja ainda estudos conclusivos sobre esse tema.

Tal situação gerou uma forte comoção no meio coral mundial, resultando em inúmeros eventos on-line para discutir as alternativas que poderiam minimizar as perdas que essas restrições causaram na manutenção das atividades corais.

3 | ATIVIDADES REMOTAS: PROBLEMÁTICAS E SOLUÇÕES PARA O CANTO CORAL

Em consonância ao movimento coral mundial e suas diretrizes, as ações corais de extensão na UEM vem sendo mantidas em modo remoto. Relatamos aqui, sucintamente, as experiências realizadas desde abril de 2020 até o momento com o Coro Escola

Universitário, grupo pertencente ao projeto de extensão CORAIS da UEM, projeto que, em 2019, completou quinze anos de existência e atividades corais ininterruptas.

No primeiro mês de distanciamento social, abril de 2020, regente e monitores gravaram e disponibilizaram, via canal do Coro no YouTube, vídeos com instruções de técnica vocal para que os coralistas pudessem manter a prática vocal semanal. Porém, diante da baixa visualização dos mesmos por parte dos coralistas, implantamos, a partir de maio de 2020, encontros semanais por meio da plataforma de vídeo-conferência Google Meet. Esses encontros em formato de ensaios on-line tiveram tempo reduzido em relação aos ensaios presenciais; todos os coralistas permaneceram juntos na primeira sala virtual por 30 minutos para preparação vocal, em seguida se dividiram em naipes em 4 salas diferentes por mais 30 minutos para estudo de repertório musical.

Uma grande problemática encontrada nesse modo de realizar ensaios, foi o *delay* (atraso) na chegada do som, o que impossibilita os coralistas de cantarem todos ao mesmo tempo de modo sincrônico, bem como regente e monitores de ouvirem os coralistas. Visto que, até o momento, nenhuma plataforma de vídeo-conferência possui tecnologia que tenha superado esse problema, a solução encontrada foi manter todos os microfones dos coralistas fechados durante o ensaio, e estes ouvem somente a voz de quem conduz.

A problemática traz uma perda absoluta da natureza do canto coral, que é a vivência da harmonia propiciada pelo canto das vozes em conjunto acontecendo em tempo real durante os ensaios presenciais. No entanto, a realização dos ensaios on-line trouxe um alento aos coralistas, que os avaliaram como única possibilidade encontrada para mantê-los cantando e conectados enquanto grupo.

Outra ação realizada foi a produção de vídeos elaborados via *softwares* de edição de áudio e vídeo, comumente chamados de Coro Virtual ou Coro On-line. Essa produção exige

que cada cantor, utilizando-se de um áudio guia, grave a sua linha de voz em seu ambiente doméstico de acordo com um arranjo vocal pré-determinado e submeta esses vídeos ao editor do coro. Num primeiro momento, produzimos três vídeos de Coro Virtual com a participação dos monitores estagiários do Coro Escola Universitário, para ganharmos *know-how* e dimensionarmos as necessidades que esse processo poderia trazer ao coro. Em um segundo momento, produzimos um vídeo com todo o coro cantando a música “Vida Nova” do compositor G. Beloni Filho e arranjo de Samuel Kerr. Esses quatro vídeos foram disponibilizados via canal do coro no YouTube e compartilhados nas redes sociais. Alguns desafios relatados pelos coralistas para a produção do vídeo foram: não estarem acostumados a cantar sozinhos e sem o apoio de outras vozes como acontece no ambiente do coro, e gravar sua performance em formato de vídeo e submete-los à avaliação dos monitores e da direção musical.

Depois de visualizarem a produção final dos vídeos de coro virtual, os coralistas relataram estarem satisfeitos e que tal experiência trouxe-lhes à memória a vivência

musical em coro no presencial.

A escolha do repertório musical esteve condicionada as necessidades que o momento nos traz: músicas cujas letras trazem mensagens de esperança, força, amor, coragem e vida.

Os materiais de apoio como os áudios guia para gravação dos vídeos, os vídeos com a regência das músicas estudadas e a edição dos áudios e vídeos dos coralistas foram produzidos por toda equipe de direção do coro (monitores estagiários e diretora musical) e seguem em constante aprimoramento, levando-se em conta os *feedbacks* dos coralistas.

Outra ação promovida foi um Sarau coral on-line, onde todos os coralistas foram convidados a cantar solo ou em duo uma música de sua preferência e submeter esses vídeos via grupo de whatsapp do coro para todos os participantes. Foi editada uma mostra desse evento em formato de vídeo e disponibilizada nas redes sociais. Os coralistas relataram, de forma unânime, a importância desse evento para a manutenção e aprofundamento dos vínculos entre os participantes do grupo.

4 I CONSIDERAÇÃO FINAIS

Consideramos que as atividades remotas adotadas e realizadas foram importantes para a manutenção da aprendizagem musical dos coralistas e monitores estagiários, para a integração e inclusão social, para a motivação à continuidade da prática do canto, e para a responsabilidade social de levar a arte coral à comunidade em geral.

Muitas barreiras estão sendo vencidas nesse desafio imposto ao canto coral nos últimos meses, mas com certeza, mesmo a distância, a música coral não perdeu o poder de fazer a todos o bem que sempre fez.

REFERÊNCIAS

DURRANT, Colin. *What makes sing people together?* International Journal of Music Education, Original Series, Volume 32, No. 1, 1998, 61-71.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. *Olhares sobre a música coral brasileira*. Rio de Janeiro: Centro de estudos de música coral. 2006, p.09.

MATHIAS, Nelson. Coral um canto apaixonante. Brasília: Musimed, 1986.

NARDI, Héctor. El significado sócio-cultural del canto coral vocacional. In: GALLO, Jose Antonio; NARDI, Héctor; RUSSO, Antonio. *El Director de Coro.* Buenos Aires: Melos de Ricordi Americana, 2006, p. 09.

CAPÍTULO 12

NÁCAR MADRIGAIS: PROJETO INTERMÍDIA

Data de aceite: 17/02/2021

Adriana Gomes de Oliveira
Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora – IAD-UFJF
http://lattes.cnpq.br/6535951731540200

RESUMO: Nácar Madrigais apresenta uma narrativa estruturada por haicais e poemas líricos, que trata de uma história de amor. O projeto será apresentado como um pequeno livro e um espetáculo-madrigal e, também, em formato vídeo e disco digital. Discute-se aqui as características que abarcam uma obra intermídia, assim como os conceitos de remediação e transmidialidade.
PALAVRAS - CHAVE: Haicais, Madrigal, Intermidialidade, Traduções Intersemióticas, Transmídia

ABSTRACT*:* Nácar Madrigais presents a narrative structured by haiku and lyric poems, which deals with a love story. The project will be presented as a small book and a madrigal show and also in video format and digital disc. It discusses here the characteristics that comprise an intermedia work of art, as well as the concepts of remediation and transmedia.
KEYWORDS*:* Haiku, Madrigal, Intermidiality, Intersemiotic Translations, Transmedia

1 I INTRODUÇÃO

Nácar Madrigais é um projeto em desenvolvimento, que pretende ser apresentado nos formatos espetáculo (pequeno Madrigal), livro, vídeos para Youtube e áudios para o Spotify.

Nácar conta a história de Butterfly, jovem bela e romântica, que já viveu muitas decepções amorosas, e está à procura de um amor, verdadeiro e criativo.

A história apresenta três figuras masculinas, que interagem com a protagonista: Blue, Dark T. e Poeta Gentil.

Blue é uma antiga paixão de Butterfly, um amor imaginário, que é uma faceta dos próprios pensamentos da personagem. Blue é como um oráculo, que hoje se tornou um pai bom e amoroso, e que ajuda Butterfly a encontrar o Poeta Gentil; jovem músico, criativo e aventureiro, que tem a liberdade e a natureza como suas raízes. O Poeta Gentil vai se encantar por Butterfly, e querer ser seu parceiro de vida. Já Dark T. é a faceta obscura; representa todos os amores mal sucedidos que Butterfly teve, e com os quais ela sofreu. Dark T. traz características do pai da protagonista; verdadeiro algoz. Blue já foi um Dark T. Nesta trama tecida, entremeada por percepções da natureza, por emoções e sentimentos, a história se desenrola.

2 I CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO

O projeto Nácar Madrigais surgiu do meu interesse em explorar o trânsito entre as diferentes linguagens artísticas, assim como a criação de obras que fundissem várias linguagens, em uma proposta só – mecanismos explorados no campo da Intermidialidade.

Em 2016 fiz uma viagem criativa ao Vale do Matutu (MG) e parte dos poemas haicais aqui apresentados foram criados lá, juntamente com desenhos simples, feitos apenas com linhas.

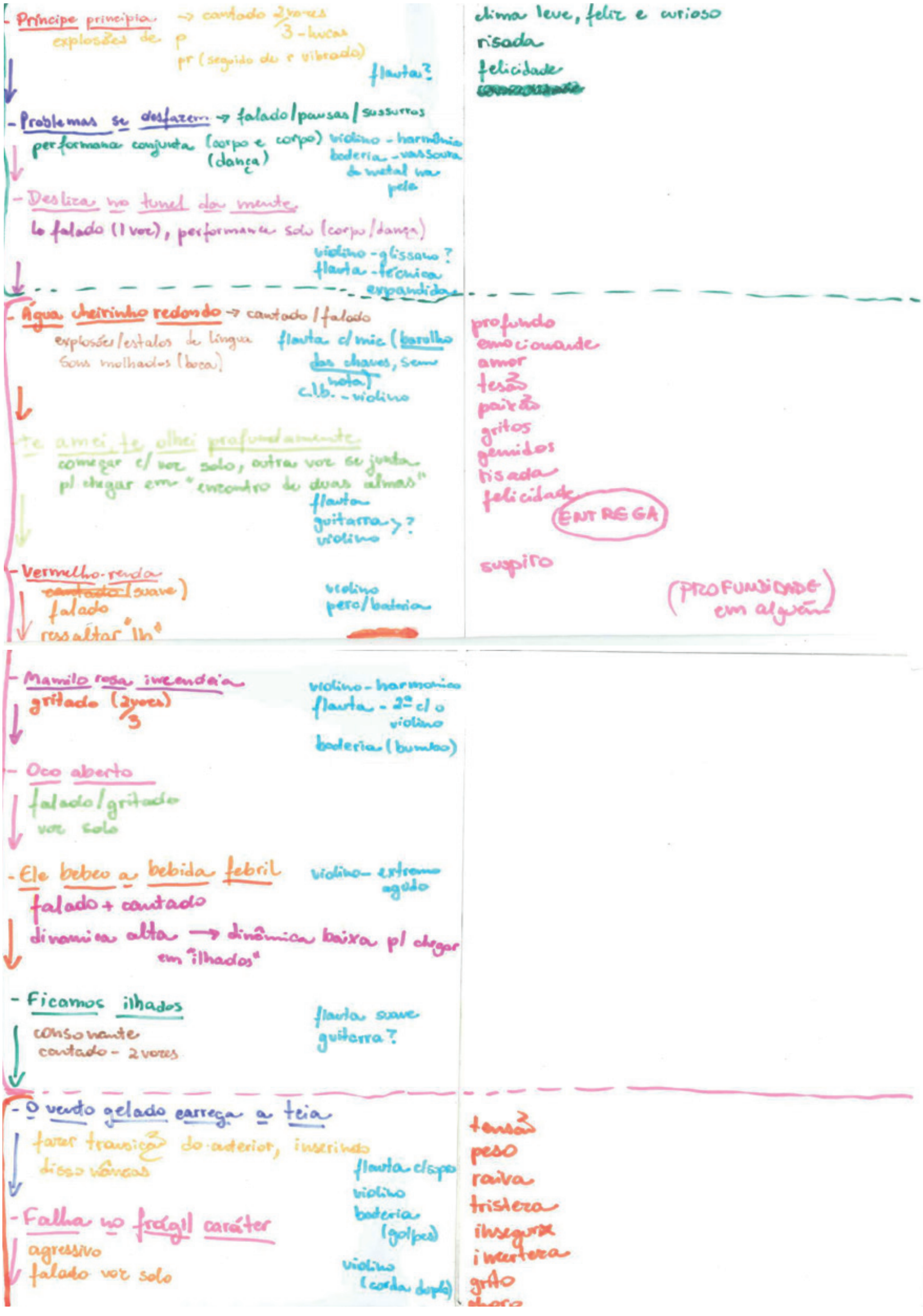
O processo todo foi tão potente e prazeroso que decidi continuá-lo. O haicais originalmente falam da natureza, como fiz nestes primeiros poemas. No entanto, surgiram lá também, e depois fui continuando, poemas de cunho amoroso, que falavam da busca pelo outro; do encontro amoroso.

Nesse ínterim, li o livro Linha Única, que são microcontos, do João Anzanello Carrascoza. Estes textos, com 20 a 30 caracteres, me ajudaram a dar coesão ao projeto, que então passou a ter haicais, poemas líricos e microcontos.

Luane Voigan e Alexandre Pereira já haviam participado do Projeto Wearing Affections cantando pequenos poemas, criados na época, e não hesitei em convidá-los para este projeto. Eles são os solistas do espetáculo - criaram as músicas para os poemas e os interpretam, encenando os personagens por mim elaborados.

Posteriormente, criei outras 4 letras músicas (que falam do amor, dos encontros e desencontros, dos afetos e sentimentos), que foram mescladas na espinha dorsal do roteiro, com outras vozes e instrumentos (como o metalofone, por exemplo). Uma estrutura com a narrativa foi sendo tecida a partir de 2019, mas principalmente no segundo semestre de 2020.

O roteiro visual mostrado abaixo revela um pouco da ordem dos poemas e da ambiência sonora para cada um deles. A ordem apresentada neste esquema já foi parcialmente alterada.


- Príncipe principia → cantado 2 vozes / 3 – Lucas
explosões de p
pr (seguido de r vibrado)
flauta?

- Problemas se desfazem → falado / pausas / sussurros
performance conjunta (corpo e corpo) (dança)
violino – harmônico
bateria – vassoura de metal na pele

- Desliza no túnel da mente
↳ falado (1 voz), performance solo (corpo / dança)
violino – glissando?
flauta – técnica expandida

- Água cheirinho redondo → cantado / falado
explosões / estalos de língua
Sons molhados (boca)
flauta c/ mic (barulho das chaves, sem nota)
c.l.b. – violino

- Te amei, te olhei profundamente
começar c/ voz solo, outra voz se junta p/ chegar em "encontro de duas almas"
flauta
guitarra ?
violino

- Vermelho-renda
~~cantado~~ (suave)
falado
ressaltar "lh"
violino
perc / bateria

- Mamilo rosa incendeia
gritado (2 vozes / 3)
violino – harmônico
flauta – 2ª c/ o violino
bateria (bumbo)

- Oco aberto
falado / gritado
voz solo

- Ele bebeu a bebida febril
violino – extremo agudo
falado + cantado
dinâmica alta → dinâmica baixa p/ chegar em "ilhados"

- Ficamos ilhados
consoante
cantado – 2 vozes
flauta suave
guitarra?

- O vento gelado carrega a teia
fazer transição do anterior, inserindo dissonâncias
flauta c/ sopro
violino
bateria (golpes)

- Falha no frágil caráter
agressivo
falado voz solo
violino (corda dupla)

clima leve, feliz e curioso
risada
felicidade

profundo
emocionante
amor
tesão
paixão
gritos
gemidos
risada
felicidade
ENTREGA
suspiro
(PROFUNDIDADE em alguém)

tensão
peso
raiva
tristeza
insegurança
incerteza
grito



*Estes gráficos originais foram compostos por Anna Lamha, com a colaboração da então participante na época, Sara Fraga.

Então, com os cantos de Luane e Alexandre, e com a ajuda inicial da compositora Anna Lamha, que criou as lindas partituras gráficas (ver adiante), fui estruturando a ideia do espetáculo, que seria então uma versão flexível, atualizada, e poética de um Madrigal, que tem seus desdobramentos na ópera, e tratam dos sentimentos lisonjeiros, de cunho amoroso (profano).

Falando um pouco sobre o título, Nácar é a substância calcária, brilhante e colorida, de tom rosado, que se encontra na camada mais interna da concha. Esta imagem me pareceu apropriada para falar de algo tão precioso, que é o amor; a relação a dois.

Como dito, esta espinha dorsal do espetáculo foi sendo tecida, inicialmente, com a ajuda da compositora Anna Lamha, e posteriormente com a colaboração dos cantores, que já vinham criando e interpretando sobre os poemas. A direção musical do espetáculo será do também prof. do IAD-UFJF Rodolfo Valverde.

3 | HISTÓRICO: WEARING AFFECTIONS

Desde as minhas graduações, em Artes e Letras, o trânsito e a fusão entre linguagens me acompanha, como procedimento operacional para minhas criações. Acabei por enveredar no campo da Arte-Tecnologia, e esse imbricamento de linguagens aparece

nas instalações que crio.

Wearing Affections foi uma instalação multimídia interativa apresentada em 2016, na Casa da Pompeia, em São Paulo. O projeto ligava artes visuais, música, moda e tecnologia. Neste projeto trabalhei com uma equipe, que integrava meu grupo de pesquisa na época (GIAT-UFJF), que me ajudou a criar roupas interativas que estimulavam os afetos no público: uma luva, um colete e um gorro.

Estas três interfaces desencadeavam eventos no ambiente e, dentre estes eventos, estavam os poemas sussurrados no ouvido do público participante que vestia o gorro.

Enquanto via imagens nas telas, desencadeadas pela luva, e sentia o calor e a vibração no corpo, através do colete, o público podia escutar os poemas criados por Monaliza de Paula e por mim, interpretados por Luane Voigan e Alexandre Pereira; ocasião em que os conheci.

Essa interpretação dos dois tem uma relação, também, com experimentações da Poesia sonora. Do ponto de vista da poesia, estes poemas curtos criados no Grupo de Pesquisa nas Interfaces entre Arte e Tecnociência tinham referências dos haicais, que têm em Alice Ruiz e Paulo Leminsky alguns expoentes.

Esta parte dos poemas cantados foi tão interessante, que após a viagem ao Matutu, mencionada acima, decidi que queria continuá-los num projeto posterior. Estes processos criativos foram totalmente associativos, explorando desenhos e textos. Neste contexto surge Nácar Madrigais, que vem se desenvolvendo desde 2017. A partir de agosto de 2020 estamos com três bolsas de iniciação artística, concedidas pela UFJF, que terão duração de 1 ano, para a interpretação, a composição e regência, e a percussão. Todo o restante do projeto vem sendo custeado por mim, desde essa época (2017). Trabalhamos desta maneira, enquanto não conseguimos a verba de um edital.

4 | REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Do ponto de vista teórico, o que embasa Nácar Madrigais é a Intermidialidade, que tem suas origens na Alemanha e nos Estados Unidos, e que propõe a relação de duas ou mais linguagens ou mídias. Hoje levam o nome de Estudos da Intermidialidade.

Intermídia é um termo cunhado em meados dos anos 60 pelo inglês Dick Higgins, um dos fundadores dos grupo Fluxus, para caracterizar o que ele chamava de obra intermídia, ou seja, obras de arte que se constituíam na intersecção de dois ou mais meios.

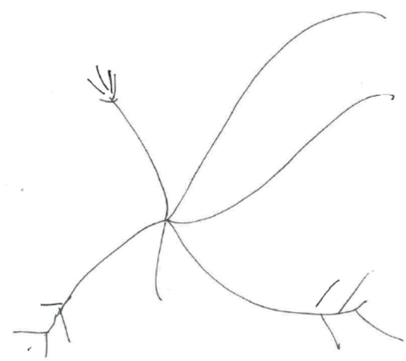
Nos dias de hoje são muito diversificados os estudos e implementações deste campo, incluindo as novas linguagens (como as digitais), mas também as antigas formas de produção, como a ópera, neste caso específico. Desta forma, há uma junção de diferentes tipos de signos, em uma só proposta, mas também há transposições de um sistema signos para outro, chamados traduções intersemióticas, que eu venho trabalhando em uma de minhas disciplinas no Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A intermididalidade abrange tanto as artes quanto as mídias. O termo mídia refere-se, além das artes, às mídias impressas, com a literatura, por exemplo, além do cinema, televisão, rádio, vídeo e várias mídias eletrônicas e digitais recentes.

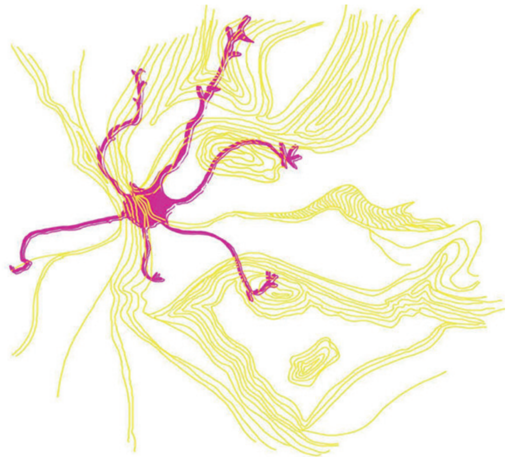
Claus Cluver, referencial teórico da área, fala que os meios físicos e-ou técnicos são as substâncias, como também os instrumentos ou aparelhos utilizados na produção de um signo em qualquer mídia – o corpo humano, a máquina fotográfica, o piano, a flauta, a bateria, a voz, o gravador, o computador, o papel, a luz, etc. (Cluver: 2014, pag. 9)

É esse significado de mídia como mídia de comunicação que fornece a base de todo o discurso sobre mídias e assim também sobre intermidialidade.

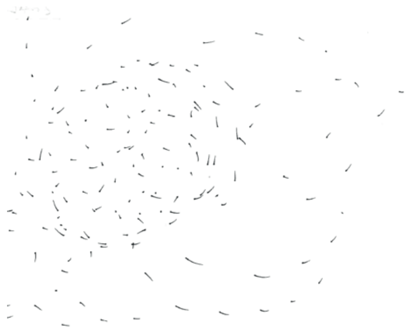
Como Nácar iniciou-se na poesia, o processo de intersemiose se dá nas passagens da dos textos para a imagem (no caso do livrinho a ser produzido) e dos textos para a música (no caso do espetáculo com os cantores líricos, e dos áudios/vídeos para o Youtube e Spotify).



Poema Neurônio Estrela: Desenho original de Adriana Oliveira



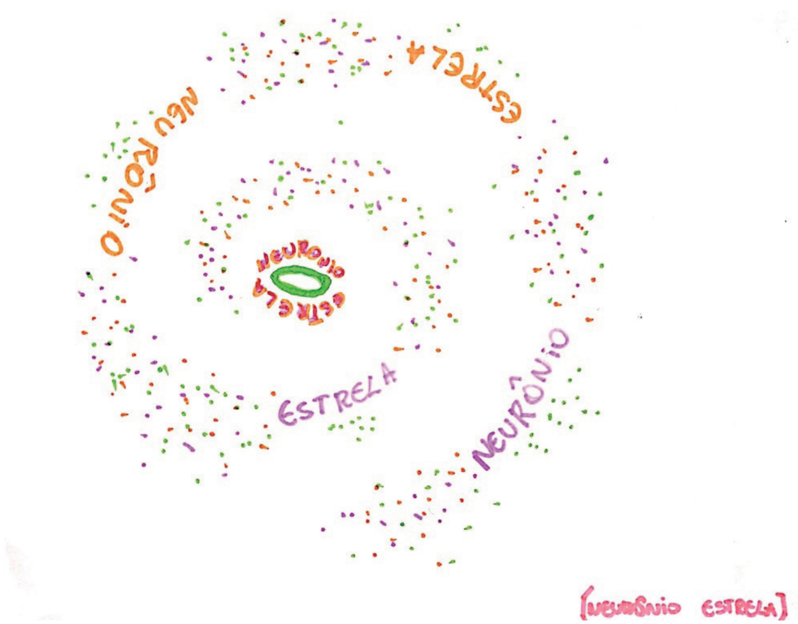
Tradução Intersemiótica do Poema Neurônio Estrela, transposto para o digital por Janis Yaki



Poema Céu Estrelado, Poeta Gentil/Volume Etéreo Brilha: Desenho original de Adriana Oliveira



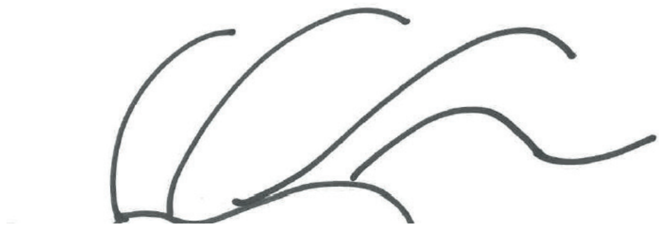
Páginas do Livro (Design: Janis Yaki)



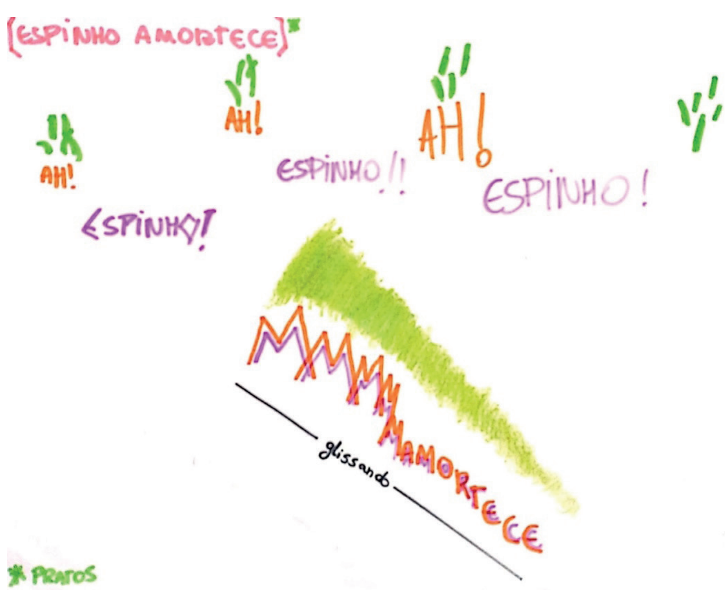
Poema Neurônio Estrela: Partitura gráfica, concebida por Anna Lamha, a partir da criação e interpretação dos cantores

Falando sobre a tradução intersemiótica, mencionada acima, observe-se como o processo de recriação foi sendo feito, partindo do texto original: Neurônio Estrela, para a imagem à caneta, desta imagem para sua tradução digital e desta para a página do livro. Seguindo-se no vídeo-teaser do espetáculo (vide link abaixo), após Neurônio Estrela, segue-se Céu Estrelado, Poeta Gentil, página sequencial no livro também. Atente-se como

a tradução intersemiótica dos desenhos/imagens para a partitura de Neurônio Estrela incorporou o design de Céu Estrelado, concomitantemente, fundindo a visualidade de ambos os designs originais.



Poema Espinho Amortece: Desenho original de Adriana Oliveira



Poema Espinho Amortece: partitura gráfica, concebida por Anna Lamha, a partir da criação e interpretação dos cantores

Observe-se também Espinho Amortece. Como traduziu-se, do desenho original, feito à caneta, para a partitura, desenvolvida a partir da criação e interpretação do cantores.

Segue o link do vídeo-teaser de Nácar Madrigais no Youtube, para melhor observação dos processos de traduções intersemióticas destes poemas-desenhos para a criação musical e desta para as partituras, que foram feitas depois.

https://www.youtube.com/watch?v=2PU2yRV39vQ&feature=youtu.be

Aspectos intermídia da linguagem como os sons de instrumentos, a performance dos cantores, as mídias de gravação, e o uso de computadores para produção de imagens e pós-produção de sons estão sendo explorados aqui.

A própria definição de Madrigais, parte integrante do título do espetáculo, fala em uma composição vocal polifônica a capella, ou monódica com acompanhamento, que busca as menores inflexões de um poema; característica intermídia desta proposta. Do ponto de vista poético, Madrigal se refere a um pensamento terno ou galante, conteúdo do livro e do espetáculo.



Poemas Azul é o meu Sonhar/ Caranguejo laranja/Tábua no céu: Partitura gráfica, concebida por Anna Lamha, a partir da criação e interpretação dos cantores



Poema Penugem na Miragem: Partitura gráfica, concebida por Anna Lamha, a partir da criação e interpretação dos cantores

Como já mencionado, um dos produtos deste projeto será um livrinho, explorando aspectos verbais e visuais e, nesse sentido, dos aspectos gráficos, não dá para desconsiderar o que já foi feito no campo da poesia visual e concreta.



Páginas do Livro (Design: Janis Yaki)

Do ponto de vista das artes visuais, o primeiro produto final deste projeto será o trabalho em vídeo, envolvendo a performance dos cantores, assim como imagens poéticas da natureza, para ser disponibilizado no Youtube. O segundo produto final será a própria parte visual do espetáculo (vídeos, cenário e figurino).

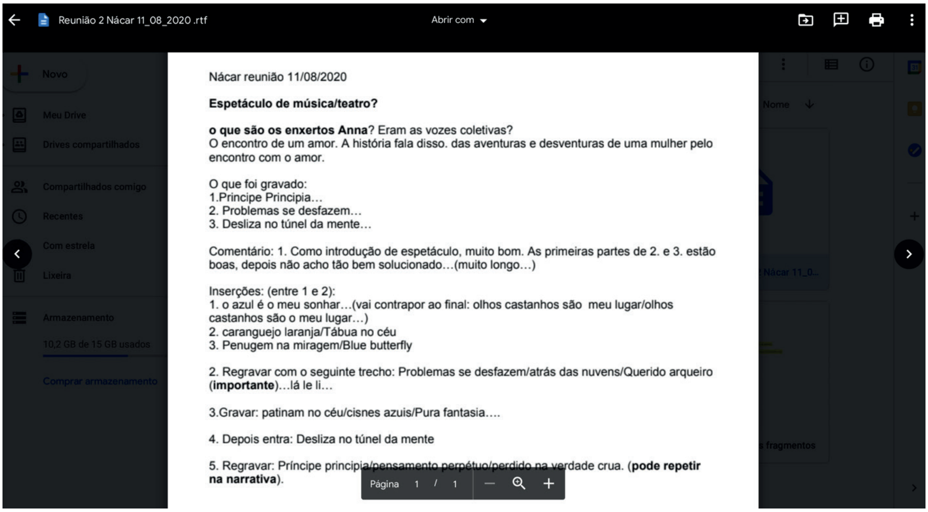
Do ponto de vista sonoro, é muito bonita e rica a interpretação dos cantores que, além de ser disponibilizada no Spotify, no formato disco digital, será formatada também como um pequeno espetáculo, tendo como referência os madrigais, tão populares na Europa no século XVI. Atualizando para os dias atuais, esta apresentação pretende usar projeções, possivelmente videomappings, acentuando o caráter intermídia do espetáculo.

Objetiva-se, assim, um processo criativo hibrido, que intersecciona diferentes áreas como o design e as artes visuais, a música e a tecnologia. Métodos combinados de criação aceleram as conexões conceituais e estéticas, e as potencializam.

Através de laboratórios de experimentação, que temos iniciado no formato remoto, pretendemos explorar os cruzamentos de fronteiras entre as mídias.

5 | PROCESSO CRIATIVO REMOTO E ALGUMAS CONCEITUAÇÕES

Todas as experimentações desenvolvidas no segundo semestre de 2020 foram feitas remotamente. Seguem-se algumas imagens do processo de criação da estrutura da narrativa, juntamente com o elaboração da músicas, pelos cantores:



Nácar reunião 11/08/2020

Espetáculo de música/teatro?

o que são os enxertos Anna? Eram as vozes coletivas?
O encontro de um amor. A história fala disso. das aventuras e desventuras de uma mulher pelo encontro com o amor.

O que foi gravado:
1.Principe Principia…
2. Problemas se desfazem…
3. Desliza no túnel da mente…

Comentário: 1. Como introdução de espetáculo, muito bom. As primeiras partes de 2. e 3. estão boas, depois não acho tão bem solucionado…(muito longo…)

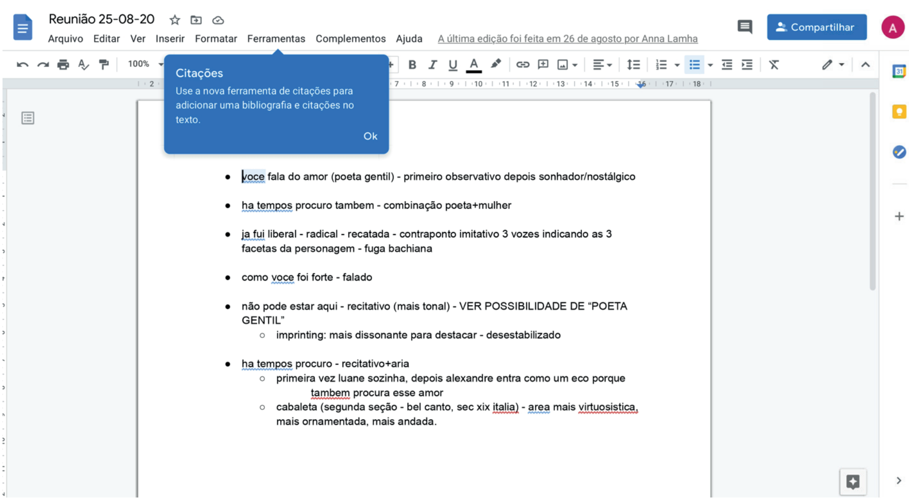
Inserções: (entre 1 e 2):
1. o azul é o meu sonhar…(vai contrapor ao final: olhos castanhos são meu lugar/olhos castanhos são o meu lugar…)
2. caranguejo laranja/Tábua no céu
3. Penugem na miragem/Blue butterfly

2. Regravar com o seguinte trecho: Problemas se desfazem/atrás das nuvens/Querido arqueiro (**importante**)…lá le li…

3.Gravar: patinam no céu/cisnes azuis/Pura fantasia….

4. Depois entra: Desliza no túnel da mente

5. Regravar: Príncipe principia/pensamento perpétuo/perdido na verdade crua. (**pode repetir na narrativa**).



- voce fala do amor (poeta gentil) - primeiro observativo depois sonhador/nostálgico
- ha tempos procuro tambem - combinação poeta+mulher
- ja fui liberal - radical - recatada - contraponto imitativo 3 vozes indicando as 3 facetas da personagem - fuga bachiana
- como voce foi forte - falado
- não pode estar aqui - recitativo (mais tonal) - VER POSSIBILIDADE DE "POETA GENTIL"
  - imprinting: mais dissonante para destacar - desestabilizado
- ha tempos procuro - recitativo+aria
  - primeira vez luane sozinha, depois alexandre entra como um eco porque tambem procura esse amor
  - cabaleta (segunda seção - bel canto, sec xix italia) - area mais virtuosistica, mais ornamentada, mais andada.

Um encontro presencial foi feito, no NAVE Studio, em Juiz de Fora, onde já foram gravadas algumas das músicas. Outras gravações serão feitas neste local, inclusive de vídeo, para serem incorporadas aos vídeos do Youtube.



Da esquerda para direita: Luane Voigan, Alexandre Pereira, Adriana Oliveira e João Cordeiro, no NAVE Studio, de Ricardo Rezende



Anna Lamha remotamente, e João Cordeiro, no NAVE Studio, de Ricardo Rezende

Uma das referências para as músicas criadas, que foram incorporadas à estrutura da narrativa, foi a música Bohemian Rhapsody, do grupo inglês Queen. Uma narrativa lírica que funde o rock à ópera que já é, em si, uma junção de mídias (a combinação de mídias é uma das características da Intermididalidade, como veremos abaixo). Bohemian remedia a ópera tradicional, remodelando-a.

A importante autora Irina O. Rajewsky nos fala que todas as mídias atuais remediam; a remediação pode ser considerada um traço fundamental das novas mídias digitais. Ou seja, remediar é referenciar-se às mídias antigas, atualizando-se nas mídias atuais. Aqui

em Nácar, nós faremos um Madrigal com vídeos, atualizando o formato original.

Irina nos fala que três características fundamentais da Intermidialidade são: 1. As referências às obras originais, das quais a remediação é um tipo especial, como mencionado. Em Nácar, as referências originais foram os Haicais. 2. Além disto, a junção de linguagens em uma mesma obra (a combinação de mídias). O formato Madrigal (uma pequena ópera) é um exemplo deste. E, as traduções intersemióticas mencionadas acima (e também chamadas de transposições), são a recriação de uma ideia, que passa de uma linguagem para outra, como vimos nos exemplos dos desenhos/imagens/partituras.

Ou seja, todo processo criativo envolve o procedimento operacional das traduções intersemióticas e, muitas vezes, estas três características da Intermidialidade aparecem em uma mesma obra. Em Nácar, o processo criativo foi autoral, envolvendo a passagem do verbal para o não verbal e, também, coletivo, destes textos/imagens, para as músicas e representações destas.

Apenas para contextualizar, termo tradução intersemiótica foi cunhado originalmente por Roman Jakobson, na década de 60. Partindo do contexto da tradução de textos de uma língua para outra, o autor então pensa na tradução do verbal para o não verbal, chamando-o de intersemiótico.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de Transmídia significa trabalhar em diferentes mídias, diversificando os meios. Uma mesma história contada em diferentes formatos, como Livro e Madrigal, por exemplo.

Estuda-se a possibilidade, num futuro não muito distante, e dependendo de como se der este processo criativo, de transformar esta história, contada em haicais, poemas líricos e ilustrações, em um pequeno romance e, neste ponto, considerar as vozes dos leitores/observadores/ouvintes.

Ainda assim, o conceito de Transmídia já está sendo explorado neste projeto, no sentido de que usaremos plataformas diferentes para disponibilizar nossos produtos, como o Youtube e o Spotify, além do Madrigal e do Livrinho, propriamente falando. Inclusive, para este último, pensa-se em lançá-lo também no formato e-book e-ou audiobook.

Desta forma, a história se agiganta. Aumentam as plataformas, multiplicam-se as mídias, em um sistema integrado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Arnaldo. **Frases do Tomé aos Três Anos**. São Paulo: Iluminuras, 2018.

ARANTES, Priscila. **Arte e Mídia: Perspectivas da Estética Digital**. São Paulo: Editora Senac, 2005.

BARROS, Manoel de. **Arquitetura do Silêncio**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2015.

CALCANHOTTO, Adriana. **Haicai do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Linha única**. São Paulo: Editora Sesi, 2016.

CLÜVER, Claus. **Intermidialidade**. Pós. Belo Horizonte, v. 1, n.2, 8-23, out 2014.

DINIZ, Thaïs Flores Nogueira (Org.) **Intermidialidade e Estudos Interartes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

________________________, VIEIRA, ANDRÉ S. (Orgs.). **Intermidialidade e Estudos Interartes: Desafios da Arte Contemporânea 2**. Belo Horizonte: Rona Editora: FALE UFMG, 2012.

HIGGINS, Dick. **Intermídia**. Em Intermidialidade e Estudos Interartes: Desafios da Arte Contemporânea 2. Belo Horizonte: Rona Editora: FALE UFMG, 2012.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

OLIVEIRA, Adriana Gomes de. **Heart: Processos Criativos (comunicativos) envolvendo mídias orgânicas e não orgânicas**. São Paulo: PUC-SP, 2009.

________________________. **Roupas Tecnológicas e Proposições Artísticas**. Arte comentada 2. Ponta Grossa: Editora Atena, 2019.

PLAZA, Júlio. **Tradução Intersemiótica**. SÃO PAULO: PERSPECTIVA, 1987.

QUEIROZ, J., AGUIAR, D., COLLIN, L. (Orgs.). **Ao Vires Isto: Gertrude Stein, Tradução e Intermidialidade**. Curitiba: Kotter Editorial, 2018.

RAJEWSKY, Irina O. **Intermidialidade, Intertextualidade e "Remediação": Uma perspectiva Literária sobre a Intermidialidade**. Em Intermidialidade e Estudos Interartes: Desafios da Arte contemporânea. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

__________________. **A Fronteira em discussão: O status problemático das fronteiras midiáticas no debate contemporâneo sobre intermidialidade**. Em Intermidialidade e Estudos Interartes: Desafios da Arte Contemporânea 2. Belo Horizonte: Rona Editora: FALE UFMG, 2012.

RUIZ, Alice. **Jardim de Haijin**. São Paulo: Iluminuras, 2010.

__________. **Estação dos Bichos**. São Paulo: Iluminuras, 2013.

RUIZ, Alice e DERDYK, Edith. **Nuvem Feliz**. São Paulo, Editora 34, 2010.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes de Criação: Construção da Obra de Arte**. São Paulo: Editora Horizonte, 2006, 2ª edição.

______________________. **Processos de Criação em Grupo: diálogos**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

STOLARSKI, André. **Haicais de André Stolarski**. São Paulo: Cosac e Naify, 2013.

CAPÍTULO 13

O MUNDO PEQUENO DE UM FILME: A AUTO-OBSTRUÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO FÍLMICA

Data de aceite: 17/02/2021

Gabriel Perrone
Universidade Anhembi Morumbi – UAM
São Paulo - SP
https://orcid.org/0000-0002-2967-410 http://lattes.cnpq.br/9267527292709665

RESUMO: A caminho de buscar uma definição dos métodos de auto-obstruções criativas na realização cinematográfica, este estudo se baseia na articulação entre a identificação de cineastas e os resultados de suas produções ao se posicionarem intencionalmente em ambientes criativos delimitados. Observa-se que a auto-obstrução está diretamente relacionada ao propósito de "ir além", por formulações pessoais do artista, que demonstra certa inquietude ante aos moldes padronizados. A fim de desenvolver narrativas que se diferenciem, o uso de restrições auto aplicadas serve de incitação provocativa e fomento para um cinema que se intende a se destacar pelo rigor e por suas fortes e singulares marcas autorais.
PALAVRAS - CHAVE: cinema; alternativo; auto-obstrução; dogma 95.

THE LITTLE WORLD OF A MOVIE: SELF-CONSTRAINTS FOR FILM CONSTRUCTION

ABSTRACT: For a definition of the creative self-obstructions on filmmaking, this study is based on the articulation between the identification of the filmmakers and the results of their productions when they place themselves intentionally in delineated creative environment. It can be observed that the self-obstruction is directly related to the purpose of "go beyond", by artist's personal formulations, which demonstrate some restlessness before the standardized molds. In order to develop narratives that differentiate themselves, the use of self-applied restrictions serve as provocative incitement and fomentation to a cinema which intends to distinguish itself by rigour as well as its authorial marks.
KEYWORDS: cinema; alternative; Self-constraints; dogma 95.

1 I UMA TENSÃO BENÉFICA

Por um lado, há a limitação intrínseca ao estado de evolução da arte em seu contexto histórico: o atual estado da expressão ante seu progresso, dos recursos disponíveis ao autor e seu domínio sobre os mesmos, os conhecimentos produzidos e apreendidos, a evolução intelectual dos agentes de criação e, consequentemente, a capacidade de exploração artística do veículo. Por outro lado, há o conceito de limitação como matéria-prima de exploração na elaboração das obras, da limitação aplicada à obra pelo próprio artista em seu método de concepção. A limitação, neste caso, se aproxima a um conceito de auto-obstrução estabelecido pelo realizador, a adoção de uma metodologia de restrição e redução em relação à amplitude dos

caminhos elaborativos.

Comumente, qualquer forma de limitação, de obstrução, é encarada de forma negativa, como um impedimento à expansão da criação artística. Entretanto, são das barreiras da arte que se observa uma tensão benéfica para ação dos realizadores que possuem a característica inata de serem, também, inventores (GRÜNEWALD, 2003). Se apropriam exatamente destas limitações como recurso de criação, uma forma de exploração de novas possibilidades, como um desafio estimulante.

2 I O ARTISTA INQUIETO, APLICAÇÕES RESTRITIVAS NO PROCESSO AUTORAL OU O CASO *AS CINCO OBSTRUÇÕES*

Em 2002, o cineasta Lars Von Trier convocou Jorgen Leth, a quem atribui forte referencial do seu trabalho, para a refilmagem do curta do próprio Leth intitulado *Det perfect mennescke* (*O Homem Perfeito,* 1967) como uma espécie de desafio a seguir por um caminho de restrições pré-estabelecidas. O diretor dinamarquês fez com que Leth filmasse seguindo normas obstrutivas a fim de criar cinco novos trabalhos de releitura sobre o homem perfeito que Jorgen Leth havia proposto há mais de quarenta anos. Na época, Leth estabelecia uma narrativa de colonialismo e domínio entre os homens comuns e os homens superiores.

À medida em que o trabalho se desenvolvia, Trier endurecia as exigências no cumprimento das restrições estabelecidas e, por vezes, restringia ainda mais, nem tanto por descontentamento pelos resultados, mas pela própria filosofia da criação em um ambiente obstruído, limitado, quase sufocante. Entretanto, qual a finalidade deste jogo, que parece se aproximar ao sadismo criativo? É perceptível o intuito de fazer com que Leth, que não filmava há tempos e aproveitava uma vida no Haiti, carregado de certa desilusão com o cinema da atualidade, vivesse uma experiência de eletrochoque criativo. As barreiras que Lars Von Trier construía ao redor do diretor tinha a propósito de colocá-lo em ação, que o fizesse chegar ao núcleo do seu problema, desvendar para que encontrasse o caminho da inquietude produtiva do artista para se sentir autêntico, como o próprio Leth tanto defendia. Trier também se experimentava ao se aproximar e, ao mesmo tempo, manter-se distante, determinar profundamente a intenção, a total manipulação como estímulo, e não se desviar do objetivo a caprichos maneiristas. Em certo exagero metafórico: um estado de estar suspenso pela forca e ao mesmo tempo vividamente sob o controle.

Lars Von Trier é conhecido por sua impiedade nos métodos de produção e com mãos de ferro transparece até certa crueldade. Na obra é possível se convencer desse teor de maldade diante das discussões entre os dois realizadores. Mas, é preciso lembrar do poder de manipulação de Trier. Em duas instâncias, é um projeto documental sobre a realização sob a tensão decorrente da composição em meio restrito e a potencialidade deste como método de ressurreição de um cineasta desiludido ante a mesmice dos processos de criação cinematográficos atuais.

De certa forma, se estabelece, então, um jogo. Partindo do desafio, a proposta é integrada como processo de criação no âmbito narrativo que oportunizará o questionamento das convenções e o papel e valor da criatividade na criação cinematográfica, tudo a partir do desafio da aplicação de limitações não com intuito de impedimento à empreitada, mas, sim, a implementação consciente de obstruções a dar luz à criatividade, da superação e produção de descobertas elaborativas de construção.

Entre os limites impostos, o processo de criação acontece com características didáticas pois entre os muros obstrutivos que delineiam o espaço de Jorgen Leth para seu desenvolvimento artístico, a observação do público é estimulada para acompanhar o processo como um evento laboratorial. Trier se aproxima da filosofia construtivista. Não há segredos e o passo a passo é tão importante como o resultado final. As naturezas, os fundamentos e a tensão do ato da construção cinematográfica são totalmente expostos. E, assim, a obra, por fim, se aproxima do aspecto propagandista para a divulgação e estimulação de uma forma possível de cinema passível de inovações em momentos onde a sensação é a de que tudo já foi feito, explorado e a novidade é ilusória (BAINBRIGE, 2007). Ao contrário, Lars Von Trier se coloca no lugar de, além do realizador, promotor particular de Leth a possíveis revoluções inovadoras na arte cinematográfica em terreno autolimitado, feito sob medida e particularizado.

No filme, intitulado *De fem benspænd* (*As Cinco Obstruções,* 2003), de Lars von Trier, Leth recria sua própria criação quarenta e sete anos depois, recriando seu próprio mundo pela imaginação à base da "força", refaz sua visão de realizador e sua própria vida ao rediscutir as máscaras que criou para se defender e se autoexcluir quase por completo do mundo do cinema nos últimos tempos até ter aceitado a convocação de Trier.

> Esses diretores tangenciam o dogma[1] – falo no sentido do movimento de que Lars Von Trier participou, e na acepção da palavra, como estabelecimento de limites rígidos para a supressão da dúvida, ou a suspensão acordada da dúvida. Desenvolvem uma política de procedimentos para interferir na realidade e permitir os contornos indiscutíveis para recortar o conhecimento, e assim, encontram a inventividade construtivista, alcançando a estilização e a exatidão quase geométrica. Todos os realizadores que pretendem filmar o real são especialistas que lidam com a incerteza e fazem dela a substância de enunciação. (...) almejam criar, a partir de limites impostos a si mesmos, como forma de se aproximarem da complexidade do mundo e, ao mesmo tempo, livrarem-se do desconforto da ambiguidade (HABERT, 2009, p. 50).

Consuelo Lins destaca um dos maiores críticos do procedimento, Eduardo Coutinho, que considerou uma "metodologia de aprisionamento colocar o Cinema como linguagem, expressão e representação do mundo e dos homens diante de toda mobilidade que constitui a realidade" (LINS, 2004, p. 102). Mas, contrapõe ao considerar que "surgem propensos heróis da resistência de si mesmos e trazem a novidade, criam novos contextos,

1 Movimento lançado a partir de um manifesto publicado em 13 de março de 1995, que apresenta uma série de restrições quanto a produção do filme.

estabelecem novas direções e fazem história para a manutenção do cinema como arte fértil" (LINS, 2004, p. 103).

Ao filmar todo o processo percorrido por Jorgen Leth, sob a imposição de regras, Trier abre caminho para outras perspectivas criativas a partir de duras e implacáveis, mas objetivas e claras, metas e, ao mesmo tempo, deixa óbvio que o jogo não é brincadeira, é a necessidade de exceder a rotina fílmica da atualidade. O resultado esperado por Trier, como o mesmo admite, é impulsionar os outros, compartilhar para agir no cotidiano.

> Como mostrou Buñuel em *Tristana* (1970), o mesmo jogo se estabelece nas pequenas ações: separar com um garfo as ervilhas e colocar uma ordem em que serão engolidas[2] ; ou como escreveu Fernando Pessoa sobre a laranja, que se corta em duas bandas, uma maior outra menor, e se escolhe uma para ser tomada primeiro[3]. Se isto não faz a menor diferença do ponto de vista do universo, providencia uma leve sensação de controle e, em certos casos, euforia e prazer (HABERT, 2009, p. 50).

A relação entre a arte cinematográfica e as limitações, obstruções, rompimento, inovação e até mesmo a prática da autoimposição de restrições não é nova. Como meio de expressão humana, o cinema percorreu um caminho de enfrentamento das limitações técnicas e criativas de seus autores. A aprendizagem é intrínseca ao desenvolvimento e as inovações são o combustível da expansão desta expressão. Metaforicamente, existiram cercas invisíveis pela até então incapacidade da possibilidade do vislumbre e, ao ultrapassar essa fronteira, o limite da criação se expandiu. O potencial expressivo foi enriquecido pela imaginação, inauguram novas formas de composição fílmica e, em determinados momentos, se observa um comportamento autoral de retorno, de revisita para que as antigas barreiras sejam novamente vistas e possam ser rompidas de maneira diferente. Em entrevista, durante a conferência de imprensa do Festival de Cinema de *Cannes* em 1998, no momento do lançamento de sua obra *Idioterne* (*Os Idiotas*, 1998), Lars Von Trier é questionado pelo jornalista da emissora dinamarquesa *TV3+* sobre a questão de uma possível contradição em se aplicar restrições numa arte marcada pelas superações dos limites no campo do domínio da mesma: *"Não seria um insulto aos inventores da história do cinema?"* Trier responde: *"Às vezes, é preciso voltar para prosseguir"* (TRIER, DVD 2 – *In Cannes*, 2005).

---

2 A personagem Tristana é a representação do rigor. Com atos simbólicos, reflete sobre direito de se opor à facilidade

3 cf. Justiça, poema de Alberto Caieiro, pseudônimo de Fernando Pessoa, que traz a falibilidade do humano diante da possibilidade de ser justo e expõe o caminho a aceitação de tal condição.



Trier demonstra a 2ª obstrução.

Fonte: As Cinco Obstruções - Almaz Productions



Leth deve atuar em local miserável sem identificá-lo.

Figura 2: Cena de *As Cinco Obstruções*

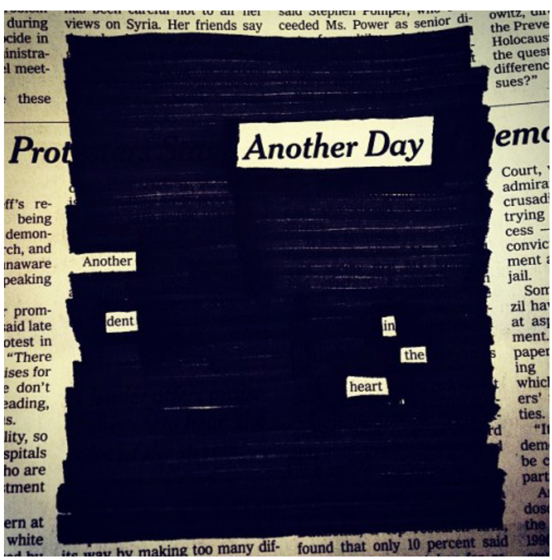
Fonte: *As Cinco Obstruções* - Almaz Productions

3 I O MUNDO DELIMITADO E O REALIZADOR NO DOMÍNIO

Para Richard Linklater, "Limitação é vital" (ANDERSON, P. T; LINKLATER, R. 2018, p. 87). Para Roy Andersson, "O primeiro passo em direção a uma história bem contada é criar um mundo pequeno, conhecível, uma arquitetura rigidamente delimitada" (TIRARD, 2002, p. 188). Entretanto, o princípio de que a criação de uma estrutura obstrutiva que restrinja as possibilidades criativas de escolhas, a princípio, cria certa polêmica à tão famosa, difundida e defendida "liberdade do artista". Com um olhar mais atento, no entanto, ao observar as experiências de diversos autores nas variadas áreas das artes, pode-se perceber que essa relação existe e aparece, na maioria dos casos, de forma subentendida à força dos resultados. Nestes casos, a obstrução, como configuração autoimposta, não inibe a criatividade, e sim pode impulsioná-la (MCKEE, 1999). Os exemplos estão por aí,

hoje com mais frequência, nas mais diversas manifestações artísticas. Nas artes plásticas, destaca-se o trabalho de Austin Kleon, que fornece um excelente exemplo da criação de obras auto obstrutivas. Kleon é conhecido por seus poemas visuais feitos sobre artigos de jornais, utilizando um marcador negro para subtrair o teor original até se chegar à sua própria mensagem delimitada. Ao utilizar uma notícia do *The New York Times*, se limita pelo distanciamento do conteúdo original a fim de não produzir distorções ou paródias (COOPER, 2018) à mensagem primária.

De forma similar, há as esculturas de Michael Johansson, que se dedica à procura de áreas restritas como se inserisse em um "cubo" e o determinasse como seu espaço escolhido e limitado a preencher com sucatas e objetos usados de forma extremamente compactada (JOHANSSON, 2018) e, assim, atua de forma a criar na obstrução que se autoimpôs. Na música, Jack White, ex-vocalista da banda *The White Stripes*, revelou o processo criativo do seu trabalho solo *Blunderbuss* (2012). Segundo White, a renovação raramente acontece por acidente. O cantor atribui às obstruções que se auto submete, a orientação para suas descobertas criativas: "Restrições, barreiras e regras canalizam a energia a explorações além das que já produzi antes. Eliminando deliberadamente e estrategicamente a multiplicidade de opções, pode-se ativar de forma mais eficaz a criatividade", acrescenta (WHITE, 2018). De volta ao cinema, o artifício da auto-obstrução pode ser identificado no significativo exemplo da narrativa em plano-sequência único de *Rope* (*Festim Diabólico*, 1948), de Alfred Hichtcook, já em 1948.



O jornal é a base para o poema visual.

Figura 3: *Another Day*, Austin Kleon, 2007.



Sucatas compactadas em espaços restritos.

Figura 4: *Tetris*, Michael Johansson, 2011.
Fonte: michaeljohansson.com

Mesmo a considerar a obstrução não como uma ação autoimposta, as eficientes histórias, e que geraram filmes exitosos na cinematografia mundial, ocorrem dentro de um mundo que se torna conhecível, assimilável, e, portanto, inevitavelmente delimitado, de forma a favorecer a introdução e garantir o desenvolvimento eficiente do *plot*. Não importa o quão grande pode parecer o mundo fictício do filme, com um olhar mais atento, logo se desvenda que, na realidade, ele é muito pequeno. *Prestuplênie i nakazánie* (*Crime e Castigo,* 1866), de Fiódor Dostoiévsky, em suas diversas adaptações para o cinema é microscópico. *War and Peace* (*Guerra e Paz*, 1956), de King Vidor, baseado na obra de mesmo título de Leon Tolstói, embora se passe na paisagem de uma Rússia tumultuada, é o conto focado num punhado de personagens e suas famílias inter-relacionadas. *Dr. Strangelove or: How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb* (*Dr. Fantástico*, 1964) de Stanley Kubrick, situa-se no escritório do General Jack Ripper e na sala de guerra do Pentágono com clímax a uma aniquilação nuclear mundial. A narrativa é limitada a três sets e oito personagens principais.

> O mundo de uma história deve ser pequeno o suficiente para que a mente de um único artista possa cercar o universo ficcional que ele cria e conhecê-lo na mesma profundidade e detalhe que ele criou. Como minha mãe costumava dizer, “Não cai um pardal sem que Deus não saiba” (MCKEE, 1999, p. 71).

Da mesma forma, o ideal é que nada aconteça fora do domínio do realizador. Quando este termina sua última versão, que possua um conhecimento total, comandando sua arquitetura fílmica em tal profundidade e detalhe que ninguém possa questionar sobre o mundo de que está diante, com a finalidade de não haver uma ruptura na conexão estabelecida entre filme e espectador – desde os hábitos alimentares de seus personagens ou o clima atmosférico em que se passa a história (MCKEE, 1999). É com tal rigor e manipulação, características intrínsecas dos métodos de auto-obstrução, que se pretende, mesmo na criação de estilos mais lúdicos e "irreais", a assimilação e a credibilidade em relação à obra.

Um mundo "pequeno", restrito durante sua elaboração, no entanto, não significa um mundo trivial. Nessa metodologia, a arte consiste em separar um fragmento do resto do universo e segurá-lo de tal forma que pareça ser a coisa mais importante e fascinante de um todo, de tudo o mais que o cerca, e que o realizador, com punhos de ferro, o exclua na capacidade de convencimento em relação ao espectador de que somente aquele fragmento, naquele momento, interessa e existe. Restrito, limitado, obstruído, neste caso, significa, portanto, o resultado de um seguro controle e total conhecimento do universo fílmico criado.

> Que relevantes perguntas sobre o tempo, espaço e os personagens de *Gritos e Sussurros* (*Viskningar och rop*, 1972) Ingmar Bergman não saberia responder? Ou David Mamet sobre sua obra *O Sucesso a Qualquer Preço* (*Glengarry Glen Ross*, 1992)? Ou John Cleese de *Um Peixe Chamado Wanda* (*A Fish Called Wanda*, 1988)? (MCKEE, 1999, p. 72).

Estes realizadores fizeram filmes são resultados de um pensamento consciente para cada aspecto da vida representada em suas histórias. Entretanto, toda a profundidade não é dada deliberadamente ao espectador. Em primeira instância, todo um mundo vasto e populoso estende-se a uma camada mais rasa e limitada, acessível ao conhecimento superficial. Um mundo obstruído e um elenco restrito oferecem a possibilidade de um conhecimento em profundidade e amplitude.

> Como constatação, ironicamente: quanto maior o mundo, quanto mais diluído o conhecimento do escritor, então, menores são suas escolhas criativas e, assim, maior é a probabilidade de resultar em obras caracterizadas pelos clichês. Enquanto que, ao contrário, quanto mais delimitado o mundo ficcional, mais completo é o conhecimento do realizador e, então, mais amplo seu repertório de construção (MCKEE, 1999, p. 79).

O resultado da constatação de McKee é que uma história original é o resultado de um processo constantemente cerceado pelo método elaborado pelo autor e, também, firmemente controlado para que o processo criativo se mantenha dentro dos limites auto estabelecidos para se chegar a "uma vitória na guerra contra o clichê e a busca pela produção de um resultado inédito" (MCKEE, 1999, p. 80).

4 I A INTENÇÃO DE SE DIFERENCIAR

Para Booth, Henry James[4] e Robert Frost[5] se destacam na literatura como pioneiros na exploração do artifício e das limitações impostas à formulação narrativa e se pode utilizar o estudo de suas obras em direção à análise das narrativas cinematográficas (BOOTH, 1983). No estreito caminho das auto-obstruções esse poder do autor é frequentemente referido em associação com o termo "autoridade", já que, no âmbito do rigor da imposição sobre a criação, se sobressai a figura de um realizador-autoritário em relação a si mesmo.

A ideia de um autor implícito, limitando o espaço destinado à composição não é difícil de aceitar. Diversas obras da história do cinema são resultantes do uso desse artifício e o espectador as assimilou sem a percepção do método. "É o que se espera da manipulação que o diretor realiza, afinal, o produto é mais importante para quem o consome do que seu processo de concepção" (CHATMAN, 1980, p. 211). Cada arte se define, também, por suas próprias fronteiras. Robert Frost, rejeita, por exemplo, a forma de verso livre, defendida por Whitman, Sandburg, Williams[6] , entre outros. Para exemplificar seu argumento, Booth cita Frost, que expõe seu ideal criativo, metaforizando-o a um jogo de tênis sem rede.

> (...) escrever versos livres seria como jogar tênis sem rede. Para o jogo são necessárias tanto a própria tela quanto as demais regras do jogo, as auto imposições para que a dinâmica tenha efeito. Digamos que um poeta impõe arbitrariamente este limite: escrever em estrofes de seis linhas, rimando umas com as outras. Após rimar a quarta linha com a segunda linha, ele atinge o fim da estrofe. Apoiado nesta forma, sua luta de rimar a sexta linha com a quarta e a segunda pode inspirá-lo a imaginar uma palavra que não tenha qualquer relação com seu poema – só acontece a rima – mas, esta palavra aleatória então produz uma frase que, por sua vez, ressoa através das cinco primeiras linhas, provocando todo um novo sentido e produção de sensação, direcionando o poema para um significado mais rico de sentimento. Graças à limitação criativa do poeta neste esquema de rimas, ele atinge uma intensidade que não seria possível caso tivesse se permitido a liberdade de escolher qualquer palavra que ele desejasse e que estivesse fora das regras do jogo que se insere (FROST, 1974, p. 38, apud. BOOTH, 1980, p. 117, 118).

Em uma veia similar, Henry James nega o acesso à mente de cada personagem, colocando o espectador em seu devido lugar a acompanhar a narrativa de maneira em que o realizador permita o acesso à informação conforme a autoridade do seu controle sobre a obra. A noção de limitação imposta é, em si, oposta à onisciência onde "tudo" é explícito e todo evento da história tem sua existência revelada. Para James, portanto, a auto-obstrução é um mecanismo de secretar e desvelar. E, então, onisciência se opõe à autolimitação no que concerne à capacidade de inserir as consciências das personagens. O princípio da auto-obstrução criativa é a ação de livre criação dentro de um círculo de obstáculos autoimposto.

4 Uma das principais figuras do realismo na literatura inglesa do século XIX.

5 Um dos mais importantes poetas dos EUA do século XX. Sua obra inclui sonetos, poemas em forma de diálogo, poemas curtos, poemas longos e peças teatrais.

6 Poetas cujas obras são caracterizadas pelos versos livres, também chamados irregulares, em língua portuguesa definem-se como versos que não possuem restrição métrica.

Então, colocam-se pedras no caminho da invenção que se revelam como barreiras, desafios auto infligidos para a inspiração. Exige, portanto, extrema disciplina no fazer.

Considerando as auto-obstruções na ação criativa como propriedade das mais diversas narrativas, encontradas em uma ampla gama das expressões artísticas, é possível identificar sua utilização de forma vasta: da potencialidade para sustentar a poética das atmosferas de Alexandr Sokúrov ao cinema de fluxo realista de Lars von Trier e demais integrantes do seu Movimento Dogma 95. Trier, um ícone da criatividade sob os paradigmas da restritividade, é a figura que transformou muitas destas práticas mencionadas ao nível de coletividade artística dedicada à metodologia do "fazer cinema". Ao compilar uma diversidade de artifícios auto obstrutivos, levantou uma bandeira filosófica cinematográfica e elevou a atitude obstrutiva à reflexão de forma generalizada. Devido à aderência de um grande coletivo de realizadores das mais diversas nacionalidades e culturas e, por consequência, destacável, permitiu à questão um aspecto passível de atenção de críticos e teóricos no âmbito da análise no estudo do cinema.

A própria convenção de gênero é uma auto-obstrução criativa que força a imaginação do autor para se chegar ao jogo de sentidos desejados em relação ao público. Enquanto muitos encaram como uma inibição à criatividade, o cinema contemporâneo, principalmente o chamado "cinema de autor", anda a se inspirar nessa filosofia. Ao invés de negar a convenção e minimizar a história, o criador trabalha em cumplicidade com a convenção, sabendo que, na produção criativa, luta para cumprir uma forma generalista única, comédia, aventura, guerra, etc., e, assim, pode encontrar inspiração para a cena que irá elevar sua história (LAFFAY, 1973). Com o domínio do gênero, pode-se orientar os espectadores através de variações de ricos e criativos elementos de composição para remodelar e superar as expectativas, dando ao público não só o que ele esperava, mas, mais do que poderiam ter imaginado.

O gênero horror, a exemplo, absorveu com grande intensidade tal metodologia utilizando o estilo do *mockumentary* [7] ou, mais comumente chamado, *found footage* [8]. Vide o espanhol *[Rec]* (2007), de Jaume Balagueró e Paco Plaza, um filme disfarçado de reportagem jornalística onde toda a história é contada pelo ponto de vista do cinegrafista, *Paranormal Activity* (*Atividade Paranormal*, 2007), de Oren Peli, e suas incontáveis sequencias, *The Last Exorcism* (*O Último Exorcismo*, 2010), de Daniel Stamm, descendentes, de certa forma, de um de seus pioneiros *The Blair Witch Project* (*A Bruxa de Blair*, 1999), de Daniel Myrick e Eduardo Sánchez, premiado no Festival de Cinema da *Cannes* do mesmo ano e no *Independent Spirit Awards* no ano seguinte. Este último utilizou as auto-obstruções como método guia da produção: três atores com uma câmera, levados a permanecer oito dias em uma floresta, privados de sono e alimento com apenas uma

7 Classe de filme ou programa de televisão onde eventos fictícios são apresentados em formato de documentário para criar uma paródia ou efeito de realismo.

8 Subgênero cinematográfico, especialmente, do horror, em que a totalidade ou uma parte substancial de um filme é apresentado como gravações de vídeos encontrados misteriosamente.

bússola, enquanto a produção se mantinha camuflada na vegetação. O procedimento é utilizado como ferramenta em busca de respostas reais diante da câmera. A importância de tais obras para a cinematografia mundial está, no mínimo, no teor do anseio a ser diferente. E "ser diferente" está diretamente ligado aos procedimentos de produção. E, assim como o diretor brasileiro Fernando Meirelles disse em entrevista ao periódico OCA[9] : "O cinema carece de evolução e não há evolução sem a intenção de se diferenciar" (MAURO, 2002, p.63).



Figura 5: *The Blair Witch Project* (*A Bruxa de Blair*, 1999), de Daniel Myrick e Eduardo Sánchez. Heather Donahue filma seu testemunho agonizante, a busca por respostas reais diante da câmera.

5 | RESULTADOS DIVERSOS

A relação entre o autor e os limites da arte cinematográfica sempre se estabeleceu como uma relação constante pois, no âmbito de um dos meios mais complexos por seus diversos componentes constitutivos [imagem (fotografia), movimento, encenação, criação de argumentos (falas), som, música, etc.], a diversidade é ao mesmo tempo impulsão para seus agentes de criação como um obstáculo ante tamanha vastidão (TIRARD, 2002). E, exatamente, devido a tamanha pluralidade de opções na manipulação destes diversos componentes, surgem os realizadores que optam por uma metodologia cujas escolhas estejam restritas ao uso de artifícios auto obstrutivos a fim de criar uma orientação, um caminho de se produzir de forma a respeitar os obstáculos autoimpostos e garantir um máximo de aprofundamento no conteúdo proposto pela obra.

A obstrução implicada pelo próprio realizador pode ser encontrada no nível do espaço cênico, da composição comportamental das personagens, das técnicas e conceitos de montagem, da utilização de tecnologias, da configuração do tempo em que a história decorre, entre tantos outros elementos constitutivos do filme. Ou melhor, o método de auto-obstrução autoral é descoberto em diversos níveis relativos à rigidez correspondente à sua autoimposição, seja em um aspecto de composição do filme, em mais de um ou, até

9 Revista brasileira especializada em reportagens e ensaios nacionais e internacionais sobre cultura, comportamento, política, esporte e meio ambiente.

mesmo, em todo o contexto do processo criativo e em todos os aspectos elaborativos da obra. Distante de qualquer relação com o julgamento qualitativo das obras, se revela como um forte recurso para os realizadores que pretendem a experimentação e a obtenção de resultados, no mínimo, diversos.

REFERÊNCIAS

BAINBRIGE, C. **The cinema of Lars Von Trier: authenthicity and artifice**. Nova York: Wallflower Press, 2007, p. 172, 173.

BOOTH, W. C. **The rhetoric of fiction**. Chicago: The University of Chicago Press, 1983, p. 160.

CAMPBELL, M. **The mocking mockumentary and the ethics of irony**. São Francisco: Cado Gap Press, 2007, p. 53.

CHATMAN, S. **Story and discourse: narrative structure in fiction an film**. Nova York: Chatman, 1980, p. 211.

FROST, R. **Speaking on campus: excerpts 1949-1962**. Nova York, 1974, p. 381.

GRÜNEWALD, J. L. **Vertentes do cinema moderno: inventores e mestres**. Campinas: Pontes, 2003, p. 43 - 46.

HABERT, A. B. **J. - Eduardo Escorel**. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2009, p. 50.

LAFFAY, A. **Lógica del cine**. Barcelona: Labor, 1973, p. 81 - 83.

LINS, C. **O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2004, p. 102, 103.

MAURO, J. **Tendências do cinema brasileiro**. art.º OCAS, nº 37. São Paulo: Ação, 2002, p. 62.

MCKEE, R. **Story: substance, structure, style, and the principles of screenwriting**. Londres: Methuen Publishing Limited, 1999, p. 71, 90, 91.

PESSOA, F. **Poemas escolhidos de Alberto Caeiro**. Porto: Assírio & Alvim, 2013, p.79.

TIRARD, L. **Moviemaker's master class: private lessons from the most world's foremost directors**. Nova York: Faber & Faber, 2002, p. 187 - 189.

DET perfect mennescke. (O Homen Perfeito, Brasil), Direção: Jorgen Leth, Copenhagen: Det Danske Filminstitut, preto e branco, 13 min, 1967, in. Jørgen Leth Collection #1 - Antropologiske film / Anthropological Films, DVD 1, Copenhagen: Laterna Film, colorido /preto e branco, 347 min, PAL, 2009.

TRISTANA. (Tristana*:* Uma Paixão Mórbida, Brasil). Direção: Luis Buñuel, França, 1970, DVD, São Paulo: Época Filmes, colorido, 99 min, NTSC, 2002.

IN Cannes. Direção: Stig Larstron. Copenhagen: Zentropa Entertainments, colorido, 16 min, 1998, in. Idioterne. (Os Idiotas, Brasil). Direção: Lars Von Trier, DVD 2 Extras, Nova York: Tartan Video Distributions, colorido, 148 min, PAL, 2009.

ROPE. (Festim Diabólico, Brasil), Direção: Alfred Hichtcook, EUA, Califórnia: Warner Bros, 80 min, PAL, 1948, Blu-ray, São Paulo: Universal Pictures, preto e branco, 98 min, NTSC, 2014.

DE fem benspænd. (As Cinco Obstruções, Brasil), Direção: Lars von Trier, Copenhagen: Zentropa Entertainments, colorido, 16 min, PAL, 1998, DVD, França: Films Sans Frontières, colorido, 90 min, PAL, 2013.

JOHANSSON, M. **News works about other**.

http://www.michaeljohansson.com/. Último acesso em: 03/06/2018.

Anderson, P. T.; Linklater R. **Conversation: Texas Film Awards**. EUA, Austin: Austin Film Society, colorido, 32min, 2018.

https://www.youtube.com/watch?v=Dy9UwJafRxk&t=254s. Último acesso em: 30/02/2018.

WHITE, J. apud. KINGDON, M. **Constraint as an Innovation Driver**.: *http://www.whatifinnovation.com*. Último acesso em: 29/05/2018.

COOPER, B. B. **The psychology of limitations: how and why constraints can make you more creative**.

http://blog.bufferapp.com/how-creative-constraints-can-lead-to-amazing-work. Último acesso em: 14/06/2018.

WHITE, J. (compositor, executor, intérprete). **Blunderbuss**. Colúmbia: Third Man, XL Recordings, 2.1 canais, Streamming, 41:52min, 2012. *https://open.spotify.com/album/6eSJ0lu0uwtiqXkP7Qrrno*. Último acesso em 30/06/2018.

CAPÍTULO 14

RECORDAÇÃO E ESQUECIMENTO NAS VISÕES DE CHRISTOPHER NOLAN E MICHEL GONDRY

Data de aceite: 17/02/2021
Data de submissão: 05/02/2021

Anderson Carlos Ribeiro de Castro
Universidade Federal de Minas Gerais, escola de Belas Artes
Belo Horizonte – Minas gerais
http://lattes.cnpq.br/6410227321686330

RESUMO: Este texto propõe uma reflexão sobre recordação e esquecimento no cinema do século XXI a partir da análise dos filmes *Amnésia* (*Memento*, EUA, 2000) de Christopher Nolan e *Brilho Eterno de uma Mente sem Lembranças* (*Eternal Sunshine of the Spotless Mind*, EUA, 2004) de Michel Gondry. Ambos são obras que tratam de personagens de certa forma desajustados e com dificuldade de se inserirem socialmente. Outro fator de convergência foi a escolha por estratégias narrativas criativas e pouco convencionais, com montagens cronologicamente invertidas, com o propósito de estabelecer um envolvimento com as emoções e angústias dos protagonistas, amplificando o efeito do filme sobre o espectador.
PALAVRAS - CHAVE: Christopher Nolan, Michel Gondry, Amnésia, Memória e Esquecimento

REMEMBERING AND FORGETFULNESS IN THE VIEWS OF CHRISTOPHER NOLAN AND MICHEL GONDRY

ABSTRACT: This text proposes a reflection on remembering and forgetfulness in 21st century cinema based on the analysis of the films Memento (USA, 2000) by Christopher Nolan and Eternal Sunshine of the Spotless Mind (USA, 2004) by Michel Gondry. Both are works that deal with characters that are somewhat out of place and with difficulty in inserting themselves socially. Another convergence factor was the choice for creative and unconventional narrative strategies, with chronologically inverted editing, with the purpose of establishing an involvement with the protagonists' emotions and anxieties, amplifying the film's effect on the viewer.
KEYWORDS: Christopher Nolan, Michel Gondry, Memento, Remembering and forgetfulness

1 I INTRODUÇÃO

Este texto pretende refletir um pouco sobre a questão da recordação e esquecimento no cinema do século XXI, a partir da análise de dois filmes: *Amnésia* (*Memento*[1], EUA, 2000) de Christopher Nolan e *Brilho Eterno de uma Mente sem Lembranças* (*Eternal Sunshine of the Spotless Mind*, EUA, 2004) de Michel Gondry. A opção por estes filmes se dá, em primeiro lugar, por serem obras que tratam de personagens de certa forma desajustados, com dificuldade de se

1 Memento, segundo o dicionário Houaiss (2001), é uma palavra derivada do latim e pode ser entendida como recordação, lembrança, souvenir, ou ainda, bloco com anotações do que se deseja lembrar. Por considerar esta definição mais adequada ao conteúdo narrativo, ao longo do texto, quando me referir ao filme, adotarei o título original.

inserirem socialmente, e que apresentam, de alguma forma, problemas vividos em nossa sociedade. Outro fator que contribuiu para esta escolha foi a construção das narrativas. Os dois diretores adotam estratégias narrativas criativas e pouco convencionais, com montagens cronologicamente invertidas, com o propósito de estabelecer um envolvimento com as emoções e angústias dos protagonistas, amplificando o efeito do filme sobre o espectador.

Nas duas obras o espectador acompanha protagonistas do sexo masculino envolvidos com problemas de memória e que tentam, sem muito sucesso, superar estas dificuldades. No filme de Christopher Nolan temos um personagem que sofre de perda de memória recente em função de uma pancada que recebeu durante um assalto, e que tenta reconstruir sua verdade conectando fragmentos de registros como fotos, documentos e anotações. Já na obra de Michel Gondry o protagonista decide se submeter a um procedimento de apagamento de memória, para se livrar do sofrimento pelo término de um relacionamento, mas se arrepende no meio do caminho.

2 | MEMENTO

Plano detalhe de uma foto *Polaroid*. À medida em vai sendo sacudida pela mão que a segura, a imagem vai esmaecendo até desaparecer. O papel fotográfico, totalmente branco, é inserido novamente na câmera. Percebemos, então, que a sequência está invertida e vemos as imagens montadas de trás para frente, indicando ao espectador como será contada a história. Assistimos assim, na ordem inversa, a uma cena de assassinato. Desta forma começa *Amnésia* (*Memento*, EUA, 2000), dirigido por Christopher Nolan, que também assina o roteiro ao lado de seu irmão Jonathan Nolan, autor do conto que inspirou o filme. O filme conta a história de Leonard Shelby (interpretado por Guy Pearce), um homem que não consegue reter memórias recentes em conseqüência de uma pancada na cabeça que sofreu durante um assalto. Leonard está à procura do assassino de sua esposa, morta durante o mesmo incidente. Por causa de sua deficiência, o protagonista desenvolve estratégias para arquivar informações importantes que possam conduzi-lo à solução de sua investigação. Ele recorre a fotos *Polaroid* de pessoas e objetos, nas quais faz anotações do que considera relevante, carrega sempre consigo o relatório da polícia sobre o crime e chega ao extremo de tatuar em seu corpo as informações que avalia como verdades absolutas e que o ajudarão a se manter focado em seu objetivo. Desta forma constrói um arquivo com dados que acredita, no futuro, poderão ser úteis.

O filme é construído a partir de duas linhas narrativas, uma com imagens em preto e branco, narrada em ordem cronológica, intercalada por outra, em cores e com montagem cronologicamente invertida. Esta estrutura narrativa provoca o espectador, que é levado a se sentir como o protagonista, que vive desorientado em um presente desvinculado do passado e do futuro. É necessário recorrer sempre ao arquivo para lembrar quem ele é,

onde está, quem são as pessoas com que se relaciona, além de encontrar as motivações para continuar sua busca, que é o que dá sentido à sua vida. O espectador é levado a montar este quebra-cabeças junto com Leonard, a recriar o passado recente e remoto de forma a compreender o presente.

São interessantes os artifícios utilizados por Christopher Nolan para a reconstrução do passado de Leonard. As cenas em preto e branco, narradas em ordem cronológica, ajudam a compreender tanto processo de investigação como o distúrbio de Leonard, através da história de Sammy Jankis (interpretado por Stephen Tobolowsky), contada em conversas ao telefone. Por outro lado, nas cenas coloridas, as fotografias com anotações, além das tatuagens, são as fontes de informação na busca do personagem. Temos então elementos geralmente usados em documentários: depoimentos, no caso do próprio protagonista, e documentos, que seriam as fotografias, anotações, tatuagens, além de documentos oficiais. Elementos que normalmente aparecem em um filme documental como ferramentas para reconstituição do passado são utilizados aqui como instrumentos para a construção da verdade subjetiva de Leonard.

Como já foi dito, Leonard tem acesso a informações de diversas formas. Fotos, documentos oficiais, depoimentos de outros personagens, tudo registrado por ele de acordo com uma metodologia que considera segura e eficaz. No entanto, de acordo com Georgete Medleg Rodrigues (2005), são registros frios e desconectados uns dos outros. Não há uma linha narrativa que faça a ligação de uma informação à outra, que ordene e dê sentido a estes registros. Some-se a isto sua falta de memória, que o impede de estabelecer qualquer relação afetiva ou emocional com os dados que tem registrados.

Rodrigues considera que, devido à sua deficiência, o protagonista “tem alterada a sua percepção do presente, o que parece comprometer, também, a sua percepção de passado e futuro.” (2005, p. 144) Por viver este presente desconectado de outros tempos, corre o risco de viver uma vida sem sentido. É aí que recorre à investigação do assassinato buscando dar sentido à sua existência. Leonard passa, então, a “criar sua própria verdade”, frase usada pelo pernonagem Teddy (Joe Pantoliano), o detetive que o ajuda em sua procura. O policial ainda completa: “Só posso fazê-lo lembrar do que você quer que seja verdade.” Esta é uma característica comum a diversos protagonistas dos filmes de Nolan[2], a dificuldade de se inserirem no mundo, levando-os a criar uma realidade subjetiva na qual se sintam mais seguros e menos deslocados.

Uma realidade subjetiva é então construída pelo protagonista, partindo do esquecimento de um passado com o qual não consegue conviver, substituindo-o por um passado imaginário. Precisa esquecer quem realmente foi e o que fez para conseguir viver em paz consigo mesmo. Em seu artigo *A escritura da memória: mostrar palavras e narrar imagens,* Márcio Seligmann-Silva (2006) cita o texto de Aristóteles, *De memoria*

2 Podemos observar protagonistas desajustados ou deslocados da realidade em filmes como *Following (Following* – Reino Unido – 1998), *O Grande Truque (The Prestige* - EUA/Reino Unido - 2006) e *A Origem (Inception* – EUA/Reino Unido – 2010), todos dirigidos por Christopher Nolan.

et reminiscentia, e nos lembra que para o filósofo grego, a memória se constitui por um arquivo de imagens, assim como a imaginação, que cria imagens para o processo intelectual. Pertenceriam então, ambas, à mesma parte da alma. Desta forma, memória e imaginação estariam ligadas. A reconstrução do passado, ou recordação, é uma ação subjetiva e voluntária e, de acordo com Marcelino Silva (2009), estaria ainda "submetida às interferências das necessidades psicológicas, traumas e recalcamentos do protagonista." Percebe-se, portanto, que o passado de Leonard "só pode existir como uma invenção do presente" e acaba por determinar os rumos do seu futuro.

3 I BRILHO ETERNO DE UMA MENTE SEM LEMBRANÇAS

Um homem acorda em sua cama, mas não parece animado. Ao sair de casa percebe que seu carro, estacionado na rua, está amassado, o que o deixa mais irritado. Deixa um bilhete no para-brisa do carro ao lado: "obrigado", e sai para o trabalho. Enquanto espera pelo trem na estação, em uma ação impulsiva decide faltar ao trabalho naquele dia. Corre para pegar outro trem e vai até a praia de Montauk em pleno inverno. Lá encontra uma mulher. Os dois flertam timidamente até que, no trem que os leva de volta, ela toma a iniciativa e começam a conversar. Quando descem do trem ele oferece uma carona e a leva até em casa. Ela o convida a entrar... Este é o início de *Brilho Eterno de uma Mente sem Lembranças* (*Eternal Sunshine of the Spotless Mind*, EUA, 2004), dirigido por Michel Gondry, com roteiro de Charlie Kaufman. O que se passa no início do filme sugere um romance prestes a começar. O espectador perceberá, no entanto, ao avançar na história, que Joel Barish (interpretado por Jim Carrey) acabara de passar por um procedimento que apagou as memórias de seu relacionamento com Clementine Kruczynski (Kate Winslet). Joel decide tomar esta atitude drástica ao descobrir que Clementine havia passado pelo mesmo procedimento, desiludida com os rumos do relacionamento entre eles.

O filme prossegue, mostrando, então, o processo de apagamento, que acontece na própria casa de Joel, enquanto ele dorme. Durante o procedimento, realizado com certa displicência por funcionários claramente despreparados para um trabalho tão delicado, o espectador acompanha as lembranças gravadas na mente de Joel. Como as lembranças mais recentes são apagadas primeiro, retrocedendo-se até chegar às mais antigas, o que se vê então é um relacionamento narrado em ordem inversa. Acompanhamos primeiro um namoro deteriorado, testemunhamos o processo de deterioração até chegarmos ao início da relação, onde estão as melhores lembranças. É neste ponto que Joel se arrepende de sua decisão e passa a tentar, de todas as formas, manter viva a lembrança de Clementine em sua memória, chegando a levá-la a regiões do cérebro desvinculadas de qualquer registro da presença de sua namorada. O roteiro de Kaufman e a direção de Gondry apontam para uma narrativa fragmentada, com a história contada de trás para frente, mas não da mesma forma como Nolan faz em *Memento*. O filme começa justamente na manhã seguinte ao

apagamento das lembranças de Joel e mostra o seu (re)encontro com Clementine. À medida que eles vão se envolvendo, o espectador começa a torcer pelo casal. Só então nos é mostrado que aquele casal já havia vivido um relacionamento amoroso. Eles acabaram de romper e nem se lembram um do outro. Mas, neste ponto, o espectador já foi fisgado e quer, não só entender o que aconteceu, como torce para que fiquem juntos. Ao se mostrar as lembranças sendo apagadas de trás para frente o espectador percebe, assim como o protagonista, o quanto eles se amavam e quantas belas recordações existem.

Assim como em *Memento*, a história apresentada por Gondry começa a ser contada pelo final, é narrada em ordem cronologicamente invertida ao mostrar o que se passa na mente do protagonista durante processo de desmemoriação em sequências intercaladas por outras que envolvem os técnicos durante o trabalho no apartamento de Joel, estas montadas em ordem cronológica. Enquanto Nolan opta por diferenciar as linhas temporais através da colorização das imagens (cenas em preto e branco intercaladas com cenas coloridas), aqui Michel Gondry utiliza a cor dos cabelos de Clementine como indicativo para os períodos da história. Assim o espectador pode situar uma sequência no tempo ao identificar a cor dos cabelos da protagonista (verdes, no primeiro encontro, vermelhos no início do namoro, passando a laranja e, após o rompimento, azuis).

É interessante observar que aqui também temos a busca dos personagens pelo esquecimento como recurso para conseguir seguir em frente. Em certo ponto da narrativa uma personagem cita uma frase da obra *Para além do bem e do mal. Prelúdio a uma filosofia do futuro* de Friedrich Nietzsche: “Abençoados os esquecidos, pois tiram o melhor proveito de seus equívocos.” Em seguida recita um trecho do poema *Eloisa to Abelard* de Alexander Pope: “Como é imensa a felicidade da virgem sem culpa. Esquecendo o mundo, e pelo mundo sendo esquecida. Brilho eterno de uma mente sem lembranças! Cada prece é aceita, e cada desejo realizado.” Seligmann-Silva, em artigo já mencionado, comenta a arte da memória, originada em Simônides de Ceos (556-468 a.C.). Mostra a sua relação com o “louvor aos grandes feitos”, com o “culto aos mortos” e, o que mais nos interessa neste momento, com o “desejo de poder selecionar o que queremos nos lembrar e, portanto, também de poder determinar o que queremos nos esquecer.” (p. 34) A memória, portanto, não é necessariamente uma dádiva, na medida em que registra momentos, informações e emoções que muitas vezes preferiríamos esquecer.

Os personagens do filme acreditam que seria melhor esquecer tudo o que passaram juntos para não ter que reviver as partes dolorosas do relacionamento, ou do fim dele. No entanto, Joel percebe que, ao esquecer as partes ruins, perde também as agradáveis. Perde um pedaço de sua vida.

4 | CONCLUSÃO

Temos, nos dois filmes, personagens buscando a reconstrução de suas vidas a

partir da negação do passado. Enquanto Leonard, em *Memento*, aproveita-se de sua própria deficiência para enganar a si próprio e criar um passado que dê novo sentido à sua vida, Joel e Clementine, em *Brilho eterno de uma mente sem lembranças*, buscam o esquecimento como forma de eliminar o sofrimento que vem com o fim de uma relação amorosa. Leonard perdeu o vínculo com suas memórias ao ponto de não saber nem mesmo há quanto tempo aconteceu o assalto. Vive um eterno presente. Ele cria uma realidade subjetiva tão conveniente para si próprio que, mesmo quando é confrontado com a verdade e ouve de Teddy a sua verdadeira história, ele opta por continuar com a realidade que criou para si: "Não sou um assassino. Só alguém que tentou consertar as coisas. (...) Minto para mim mesmo para ser feliz? No seu caso, Teddy, vou mentir." Assim, resolve se aproveitar de sua deficiência para esquecer o que acabara de fazer e mentir para si mesmo forjando indícios que incriminariam Teddy.

O que o protagonista não consegue perceber é que a memória é o que restou do que já foi vivido. As recordações existem a partir de uma subjetividade, de sentimentos e sensações que ficam guardados e emergem das mais diversas formas. Um aroma, uma luz, um toque podem despertar em nós lembranças há muito esquecidas. Mas, Leonard procura reconstruir uma memória a partir de fragmentos desconectados entre si e desvinculados de qualquer emoção. Por isso não há como ele encontrar a sua verdade aplicando este sistema frio.

Joel, o protagonista de *Brilho Eterno de uma Mente sem Lembranças*, por outro lado, tem consciência que viveu um relacionamento de dois anos e consegue perceber que, se continuar com o procedimento em curso, terá retirado este tempo de sua memória, e de sua vida. No filme de Gondry, Joel busca a negação do passado, mas, quando percebe que, para se livrar do sofrimento, perderá também tudo de bom que havia naquele relacionamento, arrepende-se e busca, de todas as formas, manter alguma recordação de Clementine. E esta recordação que permanece, mesmo que inconsciente, mas presente tanto em Joel como em Clementine, nos remete a Sócrates e Aristóteles, que faziam analogia entre a imagem mental, retida pela memória, e a impressão de uma imagem na cera. De certa forma as imagens que Joel e Clementine tinham um do outro mantiveram-se marcadas no bloco de cera, ainda que muito suavemente, não foram totalmente removidas.

É interessante observar que Joel consegue compreender o valor que têm as lembranças e a ligação com os sentimentos e emoções. Ao perceber que aquilo que viveu no relacionamento contribuiu para torná-lo quem ele é, ele entende que, perdendo a recordação de Clementine ele consequentemente será menos Joel. E Gondry e Kaufman reforçam a ideia da ligação da memória com as emoções ao mostrar que os protagonistas não ficaram imunes à atração recíproca quando se encontram depois do apagamento. Talvez porque os afetos não tivessem sido totalmente dissolvidos – ainda restou alguma marca no bloco de cera.

As estratégias narrativas adotadas pelos dois diretores têm algumas semelhanças

que valem ser destacadas. A opção pela montagem cronologicamente invertida, mais do que simplesmente uma questão de estilo, é uma escolha pela funcionalidade narrativa. Se *Memento* fosse narrado em ordem cronológica, seria apenas mais um filme policial e teria quase todo o impacto diluído. É justamente por causa da inversão cronológica que o espectador é colocado em condições análogas ao protagonista, sentindo angústia, desorientação e sendo levado a montar o quebra-cabeças que o levará à compreensão da história e da personalidade de Leonard. Pode-se dizer o mesmo em relação ao filme de Michel Gondry. A história de Joel e Clementine, narrada em ordem cronológica seria simplesmente mais uma história de um relacionamento que começou bem e foi se deteriorando com o tempo. No final os protagonistas decidem esquecer o que viverem juntos. Percebe-se que toda a intenção do diretor se perderia em uma narrativa linear. Da forma como foi montado, o espectador é envolvido por aquele casal logo no início, para só depois ficar sabendo do rompimento. A montagem invertida nos leva a acompanhar uma relação que fica mais apaixonada à medida em que o tempo passa, fazendo-nos torcer pelo casal.

Em ambos os casos, estas perspectivas diferenciadas e inusitadas provocam o espectador a refletir sobre as condições dos personagens mostrados nas telas. Percebemos que a memória é fragmentada, que a reconstrução do passado é feita costurando-se estes retalhos de lembranças. Há, portanto, muito de subjetividade e de emoção em um processo de recordação. Percebemos também que nem sempre é possível escolher o que lembrar ou o que esquecer, e que esquecer, apagar da memória uma pessoa, um acontecimento ou uma sensação equivale a não ter vivido aquele momento. O protagonista de *Memento*, Leonard Shelby, não tem esta percepção e não consegue construir uma relação afetiva com suas anotações e registros mnemônicos frios. Assim, ele não vive plenamente o presente e opta por se apegar a um passado, mesmo que este passado seja uma construção ficcional de sua mente. Já no filme de Michel Gondry temos Joel como um personagem que descobre, talvez um pouco tarde, a importância da memória para a construção do presente, para o aprendizado e evolução da personalidade.

O espectador é apresentado a duas situações ficcionais envolvendo memória e esquecimento. Seja através da frieza do personagem interpretado por Guy Pearce ou do desespero para preservar conservar as lembranças afetivas do presonagem de Jim Carrey. As duas situações apresentadas nos levam a refletir sobre a memória, a recriação do passado e a construção do presente e do futuro a partir dos aprendizados, onde a memória tem um papel fundamental. Por não conseguirem lidar com as memórias, os personagens das duas histórias acabam condenados a um ciclo eterno de repetição. Seja no caso de Leonard, que constrói para si uma ilusão de busca por vingança que nunca se concretiza, ou no relacionamento entre Joel e Clementine que, por se negarem a viver o período de luto pelo término de um relacionamento, vão recomeçar um namoro fadado ao fracasso.

REFERÊNCIAS

AMNÉSIA (*Memento,* EUA, 2000) de Christopher Nolan.

BATISTA, Lucas R. M. **Mágica, Sonho e Lembrança: O Cinema de Christopher Nolan**. 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BRILHO ETERNO DE UMA MENTE SEM LEMBRANÇAS (*Eternal Sunshine of the Spotless Mind*, EUA, 2004) de Michel Gondry.

RODRIGUES, Georgete Medleg. **Memória e esquecimento ou solidão informacional do homem contemporâneo: a metáfora do filme Amnésia**. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 137-152, jan./jun. 2005.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A escritura da memória: mostrar palavras e narrar imagens**. *Remate de Males*, Campinas, v. 26, n. 1, p, 31-45, 2006.

SILVA, Marcelino Rodrigues da. **Amnésia e Narradores de Javé: a memória em dois tempos**. *Espéculo - Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid, n. 40. 2009. http://www.ucm.es/info/especulo/numero40/memoria.html

SOBRE O ORGANIZADOR

FABIANO ELOY ATÍLIO BATISTA - Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica (PPGED) - área de concentração em Família e Sociedade - pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), atuando na linha de pesquisa Trabalho, Consumo e Cultura. É bacharel em Ciências Humanas, pelo Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora (BACH/ICH - UFJF); licenciado em Artes Visuais, pelo Centro Universitário UNINTER; e, tecnólogo em Design de Moda, pela Faculdade Estácio de Sá -Juiz de Fora/MG. Realizou cursos de especialização nas seguintes áreas: Moda, Cultura de Moda e Arte, pelo Instituto de Artes e Design da Faculdade Federal de Juiz de Fora (IAD/UFJF); Televisão, Cinema e Mídias Digitais, pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACOM/UFJF); Ensino de Artes Visuais, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF); e, Docência na Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba (IF Rio Pomba). Tem interesse nas áreas: Moda e Design; Arte e Educação; Relações de Gênero e Sexualidade; Mídia e Estudos Culturais; Corpo, Juventude e Envelhecimento, dentre outras possibilidades de pesquisa num viés da interdisciplinaridade. E-mail: fabiano.batista@ufv.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

C

D

E

T

Atena
Editora
Ano 2021

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

ARTES:
PROPOSTAS E ACESSOS
2

Atena Editora

Ano 2021

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

ARTES:

PROPOSTAS E ACESSOS

2